



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN MEDIA
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO**

**INTERACCIÓN EN EL AULA: CLASES VIRTUALES DE UN
PREUNIVERSITARIO *ON LINE* DESDE UN ENFOQUE SINCRÓNICO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE CASTELLANO

Daniel Ángel Galaz San Martín
Katherine Angélica Pizarro Andrade

PROFESOR GUÍA: Marco Antonio Alarcón Silva
Dr. © en Lingüística

SANTIAGO, CHILE

2013



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN MEDIA
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

**INTERACCIÓN EN EL AULA: CLASES VIRTUALES DE UN
PREUNIVERSITARIO *ON LINE* DESDE UN ENFOQUE SINCRÓNICO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE CASTELLANO

Daniel Ángel Galaz San Martín

Katherine Angélica Pizarro Andrade

PROFESOR GUÍA: Marco Antonio Alarcón Silva
Dr. © en Lingüística

SANTIAGO, CHILE

2013

Agradecimientos

Aurorita; nuestros padres Lucía y Pedro, Jorge y Angélica; nuestros hermanos Gastón y Claudia, Andrés y Solange; nuestras parejas Melisa y Rodrigo; nuestro profesor guía Marco Antonio; y nuestra familia, amigos y quienes ya no están con nosotros por su apoyo, paciencia y dedicación en este proceso.

Daniel y Katherine.

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es describir la evolución del género de interacción en el aula mediante el análisis de patrones de interacción en clases virtuales de carácter sincrónico de un preuniversitario *on line* en tres distintos periodos. Los enfoques utilizados fueron la etnografía para analizar las transliteraciones de clases virtuales y la Teoría de la Valoración para el análisis de una entrevista realizada al docente que emite las clases con el fin de contextualizar la interacción que se genera en las clases virtuales de un preuniversitario *on line*. Las fases del análisis son tres, una primera de carácter descriptiva, segunda de carácter interpretativa y la tercera de carácter integrativa. La muestra del estudio constituye las transliteraciones de tres clases virtuales de un preuniversitario *on line*, específicamente Actos de Habla en clases de Lengua y la transliteración de una entrevista realizada al docente que emite las clases para analizarlos mediante el software UAM *CorpusTool*, con el objetivo de identificar patrones de interacción y valoración. Como resultado se obtiene una variación del género de interacción en el aula mediante los patrones de interacción que se identificaron durante el análisis. Esto permite concluir que la evolución del género en clases virtuales de carácter sincrónica se evidencia a partir de la identificación de patrones de interacción propios de una clase presencial.

Palabras clave: Patrón de interacción – Evolución del género – Clases virtuales – Enfoque sincrónico.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| I.- INTRODUCCIÓN | 1 |
| II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 5 |
| 2.1.-JUSTIFICACIÓN | 5 |
| 2.2.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 5 |
| 2.3.- HIPÓTESIS | 6 |
| III.- OBJETIVOS | 7 |
| 3.1.- PREGUNTAS DIRECTRICES | 7 |
| <i>3.1.1.- General</i> | <i>7</i> |
| <i>3.1.2.- Específicas.....</i> | <i>7</i> |
| 3.2.-OBJETIVOS | 8 |
| <i>3.2.1.-General</i> | <i>8</i> |
| <i>3.2.2.- Específicos.....</i> | <i>8</i> |
| IV.- MARCO TEÓRICO..... | 9 |
| 4.1.- OBJETO DE ESTUDIO | 10 |
| <i>4.1.1.- Interacción</i> | <i>10</i> |
| <i>4.1.2.- Interacción en el Aula.....</i> | <i>11</i> |
| <i>4.1.3.- Interacción en el aula virtual.....</i> | <i>13</i> |
| 4.2.- GÉNERO DISCURSIVO..... | 13 |
| <i>4.2.1.- Género Discursivo en el Aula.....</i> | <i>15</i> |
| <i>4.2.1.1.- Mutabilidad e Inmutabilidad del Signo.....</i> | <i>17</i> |
| <i>4.2.1.2.- Sociolingüística.....</i> | <i>17</i> |
| 4.2.- ANÁLISIS..... | 19 |
| <i>4.2.1.- Lingüística Sistémica Funcional (LSF).....</i> | <i>19</i> |
| <i>4.2.1.1.- Semiótica Social.....</i> | <i>20</i> |
| <i>4.2.1.2.- Teoría de la Valoración (TVA).....</i> | <i>21</i> |
| <i>4.2.2.- Patrones de Interacción</i> | <i>24</i> |
| <i>4.2.3.- Análisis Crítico del Discurso (ACD).....</i> | <i>28</i> |
| 4.3.- PROPUESTA PEDAGÓGICA..... | 29 |
| <i>4.3.1.- Marco para la Buena Enseñanza (MBE).....</i> | <i>29</i> |
| <i>4.3.1.1.- Competencias TIC en la Profesión Docente.....</i> | <i>31</i> |
| <i>4.3.2.- Discurso Profesional Docente (DPD).....</i> | <i>32</i> |
| V.- METODOLOGÍA | 35 |
| 5.1.- DESCRIPCIÓN GENERAL | 35 |
| 5.2.- RECOGIDA DE DATOS | 37 |
| 5.3.- ETAPAS DEL ANÁLISIS | 37 |
| 5.4.- CRITERIOS DE SELECCIÓN | 38 |
| VI.- ANÁLISIS | 39 |
| 6.1.- ANTECEDENTES DEL ANÁLISIS | 39 |
| 6.2.- ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA | 45 |
| <i>6.2.1.- Video Año 2010.....</i> | <i>45</i> |
| <i>6.2.1.1.- Síntesis Primer Video</i> | <i>46</i> |
| <i>6.2.2.- Video Año 2012.....</i> | <i>48</i> |
| <i>6.2.2.1.- Síntesis Segundo Video</i> | <i>50</i> |

| | |
|--|-----------|
| <i>6.2.3. - Video Año 2013</i> | 52 |
| <i>6.2.3.1.- Síntesis Tercer Video</i> | 54 |
| 6.3.- ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA REALIZADA AL DOCENTE, BASADO EN LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN.... | 55 |
| <i>6.3.1.- Síntesis Entrevista al Docente</i> | 57 |
| 6.4.- TRIANGULACIÓN | 59 |
| <i>6.4.2.- Triangulación Final de Datos</i> | 61 |
| VII.- CONCLUSIONES | 64 |
| 7.1.- CONCLUSIONES GENERALES | 64 |
| 7.2.- LIMITACIONES Y PROYECCIONES..... | 74 |
| VIII.- PROPUESTA PEDAGÓGICA | 75 |
| 8.1.- PRESENTACIÓN | 75 |
| 8.2.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA..... | 75 |
| <i>8.2.1.- General</i> | 75 |
| <i>8.2.2.- Específicos</i> | 75 |
| 8.3.- MÓDULO INTERACCIÓN EN EL AULA..... | 76 |
| 8.3.- PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD..... | 91 |
| 8.4.- PLANIFICACIONES CLASE A CLASE | 93 |
| <i>8.4.1.- Planificación Clase I</i> | 93 |
| <i>8.4.1.- Planificación Clase II</i> | 94 |
| <i>8.4.3 Planificación Clase III</i> | 95 |
| <i>8.4.4.- Planificación Clase IV</i> | 96 |
| Referencias Bibliográficas | 97 |
| Anexos | 99 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Síntesis Género Discursivo | 15 |
| Figura 2: Género Discursivo según Eggins y Martin | 16 |
| Figura 3: Resumen de la Teoría de la Valoración | 24 |
| Figura 4: Ejemplo de IRE en Sánchez..... | 27 |
| Figura 5: Ejemplo de IRF en Sánchez | 27 |
| Figura 6: Ejemplo de Patrón simétrico en Sánchez | 28 |
| Figura 7: Dominios del MBE | 31 |
| Figura 8: Captura de pantalla <i>Software UAM CorpusTool</i> | 39 |
| Figura 9: Matriz de patrones de interacción | 41 |
| Figura 10: Análisis de patrones de interacción en las clases transliteradas | 42 |
| Figura11: Análisis dominio semántico de compromiso desde la TVA | 43 |
| Figura 12 : Recursos verbales correspondientes a los dominios semánticos de actitud y compromiso en la entrevista al docente | 44 |
| Figura 13: Triangulación de análisis | 59 |
| Figura 14: Módulo Didáctico (Portada) | 76 |
| Figura 15: Módulo Didáctico (Objetivo General) | 77 |
| Figura 16: Módulo Didáctico (I Sesión) | 77 |
| Figura 17: Módulo Didáctico (Objetivo I sesión) | 78 |
| Figura 18: Módulo Didáctico (Interacción) | 79 |
| Figura 19:Módulo Didáctico (Conceptualización de clases presenciales y virtuales) | 79 |
| Figura 20: Módulo Didáctico (IRE) | 80 |
| Figura 21: Módulo Didáctico (IRF) | 80 |
| Figura 22: Módulo Didáctico (Simétrico)..... | 81 |
| Figura 23: Módulo Didáctico (Evaluación I Sesión) | 81 |
| Figura 24 : Módulo Didáctico (II Sesión) | 82 |
| Figura 25: Módulo Didáctico (Recapitulación I Sesión) | 82 |
| Figura 26:Módulo Didáctico (Objetivo II sesión) | 83 |
| Figura 27: Módulo Didáctico (Análisis de videos) | 83 |
| Figura 28: Módulo Didáctico (Actividad II sesión) | 84 |
| Figura 29: Módulo Didáctico (Evaluación II sesión) | 84 |
| Figura 30:Módulo Didáctico (III sesión) | 85 |
| Figura 31: Módulo Didáctico (Objetivo III sesión) | 85 |
| Figura 32: Módulo Didáctico (UAM <i>CorpusTool</i>) | 86 |

| | |
|--|-----------|
| Figura 33: Módulo Didáctico (Creación del Corpus) | 86 |
| Figura 34: Módulo Didáctico (Creación Red sistémica) | 87 |
| Figura 35: Módulo Didáctico (Utilización UAM <i>CorpusTool</i>) | 87 |
| Figura 36: Módulo Didáctico (Actividad III sesión) | 88 |
| Figura 37: Módulo Didáctico (IV sesión) | 89 |
| Figura 38: Módulo Didáctico (Objetivo IV sesión) | 89 |
| Figura 39: Módulo Didáctico (Evaluación IV sesión) | 90 |
| Figura 40: Módulo Didáctico (Evaluación del Módulo) | 90 |

I.- INTRODUCCIÓN

La sociedad rápidamente se ha ido actualizando en materias tecnológicas, lo que crea un abanico de posibilidades en contextos educativos virtuales, desde clases virtuales, video-conferencias, extractos de información o incluso documentales informativos completos albergados en la Internet. Estos nuevos contextos educativos virtuales generan la necesidad de docentes mejor preparados en la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), en su manejo como en los procesos educativos que se generan a raíz de ellos. En los procesos educativos en una clase real, las interacciones juegan un papel importante a la hora de generar aprendizajes, por ende, en un contexto educativo virtual, estas interacciones debiesen estar presentes, debido a que no están ajenas al ámbito educativo. Esto sucede, en primera instancia, en los años noventa, con la llegada del CD-ROM en forma masiva a Chile, donde se pretende “crear” una forma fácil, entretenida y tecnológica de traspasar contenidos a los estudiantes. Paulatinamente, se integran diversas plataformas virtuales llamadas interactivas porque es el estudiante quien presiona botones que revelan contenidos y el desarrollo de ejercicios de diversas asignaturas. Es el caso de los llamados *moodles*, conocidos coma Aulas Virtuales de diversas instituciones educativas que prometen interacción, no obstante, no verifican si el estudiante se apropia o no de los contenidos.

Desde la perspectiva de Bajtin-Voloshinov (1982), se puede entender género discursivo como “los enunciados orales y escritos [que] reflejan las esferas comunicativas donde se producen y que cada esfera comunicativa desarrolla clases estables de textos”. La interacción social corresponde a un género, puesto que contiene elementos discursivos y recursos propios que lo configuran, es decir, sólo es posible identificarlos en el contexto de la interacción social, por ejemplo, la comunicación dialógica donde un emisor se interrelaciona con un receptor(es). En el ámbito educativo, la interacción social se transforma en interacción en el aula, debido al componente contextual que delimita la situación comunicativa, por lo tanto, la interacción en el aula configura un género propio. En la educación, el género de la interacción, a partir de las diversas corrientes pedagógicas, ha ido cambiando con el paso de los años; hay que considerar que la interacción entre un pedagogo y su aprendiz en la Edad Media son muy distintos a la interacción entre el docente y alumno a fines del siglo XIX, cuando las pedagogías seguían el condicionamiento clásico de Pavlov que, a su vez, difiere en

gran medida con un profesor contemporáneo, lo que indica una variación en este género. Desde esta perspectiva se sitúa el problema que guía esta investigación, que es la descripción de la evolución del género de la interacción en la educación, tomando como objeto la interacción en el aula de clases, específicamente, en clases virtuales de Lengua de un preuniversitario *on line*.

Uno de los primeros estudiosos que mencionó la interacción como proceso de aprendizaje fue Vigotsky, al postular que el aprendizaje, en primera instancia se adquiere desde la interacción del educando con el profesor o con algún compañero con mayores facultades y, luego, este aprendizaje se internaliza. Es así como han pasado décadas en que se han realizado importantes estudios sobre la interacción en la sala de clases donde se manifiesta su importancia a través del rol que cumple este elemento en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula de clases, y cómo el docente es capaz de usar la interacción para conectar los contenidos teóricos curriculares con los contextos sociales de los estudiantes, como es el caso de Sinclair y Coulthard (1975), quienes en sus investigaciones señalan que el lenguaje utilizado por un profesor y la interacción que se produce entre él y sus estudiantes afecta de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje de un individuo.

En general, la interacción en el aula ha sido vista como aquel proceso interactivo y comunicativo en el cual, el docente y el estudiante se relacionan en un contexto educativo real, bajo un contenido o un eje temático específico, con el objetivo de favorecer instancias de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, existen estudios muy ligados a esta investigación que abordan la interacción en el aula en clases presenciales, bajo distintos contextos y disciplinas de interés de cada investigador, debido a que la gran mayoría de estas investigaciones se han focalizado en la descripción de los recursos empleados en su enseñanza. Existen investigaciones referentes a la interacción como la realizada por Chamorro, Barletta y Mizuno (2013) en Colombia, con respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales donde analizan en qué medida las características discursivas de un texto escolar de Ciencias Naturales, mediadas por el discurso del docente, facilitan la comprensión de los conceptos y contribuyen a la formación ciudadana., o Sánchez y colaboradores (1992, 2008a, 2008b, 2009), quienes abordan la alfabetización en la comprensión lectora y cómo la interacción realiza un aporte a este proceso. Si bien existen estudios de interacción en aula, aún no es posible evidenciar si la interacción que se genera en clases presenciales puede también generarse en clases virtuales lo que produce un vacío respecto a estudios que apunten a la interacción de aula en el contexto virtual que evidencien un cambio en el género de la

interacción educativa, que de manera directa deje establecido qué tipo y cómo se genera la interacción en este modo de clases, ya que los estudios analizados sobre educación en contextos virtuales, solamente se apoyan en los recursos tecnológicos y visuales, más que en la estrategia pedagógica de interacción, motivo de esta investigación.

El contexto educativo virtual va de la mano con la inclusión de nuevas tecnologías presentes en la labor docente, como son la utilización de videos, audios, diapositivas y el *Internet*, herramientas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y que facilitan la labor de un docente, por generar estrategias pedagógicas didácticas a la hora de realizar sus clases. Es por este motivo, que la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) adquieren gran importancia en el contexto educativo y el impacto que tienen como herramientas al servicio de los docentes y los estudiantes en los distintos procesos de aprendizaje que se generan en la sala de clases.

Esta investigación se motiva por conocer la posible existencia de interacción en clases virtuales, cómo sería esta interacción virtual en el contexto educativo, cuáles son sus particularidades que la diferencian de la interacción en aula de clases presenciales. Para ello, se ha escogido las clases de Lengua de un preuniversitario *on line* gratuito, específicamente, las clases de Actos de Habla, puesto que, hasta la fecha en que se realiza este estudio, es posible encontrar los videos correspondientes a los períodos 2010, 2012 y 2013, años que está en funcionamiento el preuniversitario y que, además, entrega la posibilidad de estudiar la posible evolución del género de interacción en clase virtuales en los periodos seleccionados. Por lo tanto, el objetivo general es describir la evolución del género mediante la interacción en clases virtuales de carácter sincrónico de un preuniversitario *on line* en tres distintos periodos y, para cumplir dicho objetivo será necesario caracterizar, analizar y relacionar la interacción de estas clases en sus tres distintos periodos seleccionados mediante patrones de interacción (Sinclair y Coulthard, 1975) y patrones valorativos (Halliday, 2004) con la interpretación de una entrevista realizada al docente que emite el discurso en clases de Lengua.

Esta investigación corresponde a un estudio de caso de tipo instrumental, debido a que representa un aporte para la construcción de un análisis que responda interrogantes respecto a la interacción en el aula en clases virtuales de un preuniversitario *on line*. El corpus consiste en la transliteración de videos de clases virtuales de un preuniversitario *on line* y la transliteración de una entrevista hecha al docente que realiza las clases de Lengua del preuniversitario. El análisis se organiza en tres fases: una de carácter descriptiva asociada a la interacción en el aula; la segunda, de carácter interpretativa asociada a la entrevista, y una tercera, de carácter integrativa donde se relacionan la

interacción generada en las clases virtuales conjuntamente con la reflexión hecha por el docente que emite las clases. Debido a que la investigación se centra en la interacción de aula presente en las clases virtuales, se utiliza la metodología correspondiente a la etnografía, que contextualiza tanto la entrevista como la interacción presente en las clases virtuales.

La estructura de este proyecto se divide en Planteamiento del Problema, donde se expone con mayor precisión la justificación de éste, el vacío de donde surge la motivación de este proyecto y la hipótesis; Objetivos general y específicos que se pretenden alcanzar con la investigación; Marco Teórico que consiste en desarrollar la teoría que fundamenta el proyecto basándose en el planteamiento del problema propuesto; Metodología donde se señalan los procedimientos y fases del análisis; Análisis del corpus; y Conclusiones obtenidas mediante el análisis y futuras proyecciones del estudio realizado. Desde la misma perspectiva, esta investigación, además, incorpora una unidad pedagógica, no sólo por cumplimiento al formato del Seminario de Título, sino como una propuesta previa al proceso de práctica profesional con el fin de aportar beneficios en la interacción de aula en futuros profesionales docentes de esta institución.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1.-Justificación

La interacción en el aula constituye un género debido a que los discursos que se emiten se corresponden con características propias del contexto educativo. Si bien, existen estudios respecto a la interacción en el aula hace aproximadamente cuarenta años como Sinclair y Coulthard (1975) que, en sus investigaciones señalan que el lenguaje utilizado por un profesor y la interacción que se produce entre él y sus estudiantes afecta de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje de un individuo; Vigotsky, postula que los estudiantes aprenden desde la interacción que se genera tanto entre el estudiante y el docente como la interacción entre un estudiante avanzado y otro que no posea las mismas capacidades cognitivas, puesto que el conocimiento, en primer lugar, se adquiere desde una perspectiva social y, posteriormente, se internaliza, también Stubbs (1987), por su parte, señala que la interacción social se puede encontrar en cualquier discurso, y que los estudios abordados sobre el lenguaje utilizado en el aula reflejan que no hay correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace, no obstante, no existen estudios que reflejen una variación en el género en el ámbito de la educación virtual que evidencie el paso de las clases presenciales a clases virtuales y a su vez, el paso de las clases virtuales asincrónicas que representan cápsulas de videos en que un docente emite un discurso monologal similar a programas educativos expuestos en la televisión tradicional, a clases virtuales de carácter sincrónico gracias a la incorporación de herramientas instantáneas como el *chat* y el *streaming*.

En Chile, el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC's) es un recurso actual que los docentes deben manejar, debido a que la sociedad cada vez se actualiza con mayor rapidez, por lo tanto, el docente en su rol social debe evolucionar conjuntamente con los recursos que se le otorgan.

2.2.- Problema de investigación

El problema de investigación consiste en identificar la existencia de una variación en el género de interacción entre las clases presenciales y las clases virtuales con enfoque sincrónico.

2.3.- Hipótesis

La hipótesis de investigación postula la existencia de una evolución del género de interacción desde las clases presenciales a clases virtuales, debido a que los patrones de interacción de una clase presencial también se encuentran en una clase virtual de carácter sincrónico.

III.- OBJETIVOS

3.1.- Preguntas Directrices

3.1.1.- General

¿Cómo es la evolución del género de interacción en clases virtuales de carácter sincrónico en un preuniversitario *on line* en tres distintos periodos seleccionados?

3.1.2.- Específicas

- ¿Cómo es la interacción en clases virtuales de carácter asincrónico y sincrónico?
- ¿Qué elementos de la interacción en clases presenciales se mantienen en la interacción de clases virtuales de carácter sincrónico?
- ¿Qué patrones de interacción se encuentran en las clases virtuales de un preuniversitario *on line* en los tres periodos seleccionados?
- ¿Qué elementos valorativos se encuentran en la interacción de las clases virtuales de un preuniversitario *on line* en los tres periodos seleccionados?
- ¿Qué importancia le otorga el docente que realiza las clases de un preuniversitario *on line* a la interacción en clases virtuales de carácter sincrónico?
- ¿Cómo el docente que realiza las clases de un preuniversitario *on line* valora la evolución de la interacción generada en clases virtuales de carácter sincrónico?
- ¿Qué diferencias y/o similitudes existen en la interacción de las clases virtuales de un preuniversitario *on line* en sus distintos periodos?
- ¿Qué diferencias y/o similitudes existen en los elementos valorativos utilizados por el docente en clases virtuales de carácter sincrónico de un preuniversitario *on line*?
- ¿De qué manera el análisis de la evolución de la interacción en clases virtuales fortalece el discurso propio de la profesión docente de profesores en formación en la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez?

3.2.-Objetivos

3.2.1.-General

Describir la evolución del género de interacción en clases virtuales de carácter sincrónico de un preuniversitario *on line* en tres distintos periodos.

3.2.2.- Específicos

- Caracterizar la interacción de las clases virtuales de un preuniversitario *on line*, en sus tres distintos periodos seleccionados, mediante los patrones de interacción.
- Caracterizar la interacción de las clases virtuales de un preuniversitario *on line* en sus tres distintos periodos seleccionados, mediante los patrones valorativos.
- Analizar la valoración que entrega el docente respecto a la evolución de la interacción en clases virtuales en los tres distintos periodos seleccionados.
- Relacionar los resultados del análisis de interacción en clases virtuales de carácter sincrónico con las valoraciones emitidas por el docente sobre la evolución de la interacción en clases virtuales de carácter sincrónico.
- Diseñar una propuesta pedagógica que fortalezca el discurso propio de la profesión docente de profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez.

IV.- MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico tiene como finalidad definir los distintos conceptos teóricos aplicados durante el análisis de la investigación. Se abordará el término interacción, objeto de estudio principal de la presente investigación y será presentada desde el enfoque social, educativo y virtual. Además, y como el segundo tema central de este seminario, abordaremos el término género discursivo, planteado desde la literatura y posteriormente desde el enfoque educativo. Luego, se presentarán aspectos generales de la Lingüística sistémico funcional, desde donde se desprende la semiótica social y la Teoría de la Valoración con sus tres subdominios, la interacción comunicativa junto a los patrones de interacción y las actividades típicas de aula. También se incluyen conceptualizaciones ligadas con la propuesta pedagógica, el análisis y los resultados de la investigación, como el discurso profesional docente, el Marco para la Buena Enseñanza, texto del MINEDUC y las competencias TIC's en la profesión docente.

Estas conceptualizaciones serán presentados de manera conjunta, ya que la utilización de los conceptos fue de manera transversal en la realización de la investigación. Primero se presentarán los conceptos que comprenden al objeto de estudio y al objetivo de la investigación, luego los conceptos de análisis en la investigación y finalmente el marco correspondiente a la realización de la propuesta pedagógica.

4.1.- Objeto de Estudio

4.1.1.- Interacción

La interacción social debe ser comprendida como un fenómeno cultural, donde individuos de iguales o diferentes sociedades, intercambian conocimiento a través de la comunicación bidireccional, abarcando a todo un contexto. La base de toda interacción está en la comunicación y en el comportamiento de los individuos participantes de dicha interacción, que pueden compartir o no ciertos elementos culturales inmersos en toda sociedad, como los valores por ejemplo, y llegan a intercambiar ideas y puntos de vista con respecto a diferentes cosas. La interacción se da en todo orden de cosas, y en este caso, la interacción estará enfocada en los lineamientos propuestos por Lev Vigotsky, quien entrega pautas para conocer y acercarse a la interacción educativa.

Para Vigotsky, el conocimiento “es un producto de la interacción social y de la cultura” (Manterola, 2003:131), puesto que comprende al individuo como un “ser eminentemente social [...] y al conocimiento mismo como un producto social” (Manterola, 2003:131). Es decir, es más probable que un estudiante aprenda interactuando, tanto con el profesor como con sus compañeros, que si estudia y trabaja de manera individual. Esto porque, “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1979 en Manterola, 2003:131). Es sabido que la educación es la base de la sociedad y, tanto educación como sociedad, se nutren de la interacción con otros.

Las teorías vigotskianas señalan, a su vez, que “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan” (Manterola, 2003: 131), esto porque el proceso de aprendizaje radica en una internalización gradual de herramientas mediadoras, lo que consiste en que el aprendizaje se inicia siempre desde el exterior, los que posteriormente se transforman en procesos internos.

Esto se hace evidente en la distinción que él hace de dos niveles de desarrollo al explicar el concepto de **zona de desarrollo próximo**, ZDP, que es la distancia que hay entre **nivel real** de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de **desarrollo potencial**, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Manterola, 2003:132)

Por lo tanto, la ZDP puede precisar la brecha en que un individuo puede ocuparse y resolver problemas que generalmente no resolvería individualmente gracias a la

interacción, es decir, “La ZDP se crea en la interacción misma, en función tanto de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenido, aportados por el aprendiz, como de los tipos y grados de soporte y de los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el que guía el proceso. (Manterola, 2003:134)

Algunos lineamientos que ayudan al docente en la interacción, siguiendo la teoría de Vygotsky, se refieren mayoritariamente a “posibilitar la participación de todos los alumnos en las diferentes actividades y tareas, incluyendo a aquellos con escaso nivel de competencia o interés” (Onrubia en Manterola, 2003: 139).

4.1.2.- Interacción en el Aula

Se entenderá como interacción en el aula como aquel proceso o fenómeno entre dos o más participantes, en donde el eje temático es la enseñanza, de forma que, más que una comunicación o un acto de influencia, la interacción actúa como fuerza de cohesión que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la formación de los estudiantes, en lo intelectual, social, comunicativo, actitudinal, etc. Hay que entender la clase como un sistema de interacción y comunicación, lo cual supone entender que el docente no es un conferenciante que solo está al servicio de la información, sin respuesta alguna de los docentes. Es lo opuesto, al interior de las interacciones de aula, se dan comunicaciones bidireccionales que permiten que tanto los estudiantes como los docentes se retroalimenten entre sí.

Sánchez Miguel plantea que “... formular a la clase preguntas, le permite al docente garantizar la fluidez de la interacción ya que los alumnos responden siempre.” (Sánchez Miguel, 2003: 356). La interacción en el aula se da cuando tanto el docente como los estudiantes están dispuestos a generar intercambios comunicativos con el objetivo de alimentar los procesos cognitivos de cada uno de ellos. Ibáñez determina la interacción:

“...a la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional. Las características de esta relación corresponderán al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente. La interacción en educación, en cualquier nivel del sistema educativo, tiene algunas características propias de los grupos que comparten un espacio relacional y, por tanto, un mismo contexto situacional, por períodos prolongados y de modo sistemático: los participantes aceptan uno o más líderes preestablecidos en una cadena jerárquica que involucra toda la organización de la unidad educativa.” (Ibáñez, 2001: 5).

Para Sinclair & Coulthard (1975), la interacción en el aula de clases entre el docente y los estudiantes, y el lenguaje que se utiliza en esta pueden afectar de manera positiva o negativa en la capacidad y los procesos de aprendizaje que un estudiante

puede tener, no tan solo en el contexto escolar sino que en el mundo real. Por lo tanto es importante evaluar la eficacia de las interacciones en el aula. Sinclair y Coulthard desarrollan un modelo para el análisis de las interacciones, que fue desarrollado a partir de un discurso de aula en las clases de cualquier proceso en general, lo que permite identificar ciertos patrones consecutivos en cualquier tipo de interacción en el aula y que evidencian que esta se basa en la comunicación entre más interlocutores.

Stubbs (1984) señala que se ha escrito bastante sobre el lenguaje destinado a los profesionales de la educación, pero que estos no son precisos e incluso se vuelven incoherentes con respecto a la práctica ya que no existe correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace. Desde este punto se puede señalar que debe existir un modelo de lenguaje específico para la formación de futuros docentes, que debiera tener su foco en la lengua usada en el discurso profesional. Es por esto que la interacción social, para Stubbs, se da en el margen que cualquier tipo de conversación natural o espontánea, se da en un marco donde distintos elementos comienzan a conjugarse, adquiriendo distintos grados de importancia según quien emite el discurso y quien lo recibe. La diferencia radica en que Stubbs señala que la interacción social se da en cualquier contexto comunicativo y no específica, como lo hace Lemke (1995), que las interacciones en contextos educativos tienen otros elementos esenciales que hacen que el discurso emitido en esa situación contienen recursos lingüísticos y estrategias comunicativas diversas, que hacen que la interacción social sea distinto. Stubbs señala que existe un juego lingüístico importante en el aula, que sigue reglas y convicciones que se van generando en ciclos de enseñanza repetitivos, donde la interacción se hace viva y parte del contexto educativo central.

Hymes, que interpreta el lenguaje del aula y le atribuye unos significados y valores sociales; a Misher, que realiza comentarios inteligentes sobre fragmentos de diálogo entre profesor y alumno y se interesa en especificar cuáles son las características particulares del lenguaje real usado por los maestros y los alumnos que se pueden analizar de tal forma que proporcionen información sobre aspectos importantes del proceso educativo; a Gumperz y Herasimhuch, que llevan a cabo un estudio parecido al de Misher; y por último, a Walker y Adelman, que dirán que las aulas son marcos sociales complejos y se interesarán en los diversos tipos de organización social que se dan en ellas y en los diferentes controles sociales y relaciones personales que puede mantener la comunicación entre maestros y alumnos. (Stubbs, 1984)

4.1.3.- Interacción en el aula virtual

Se hablará de interacción virtual a todo tipo de intercambio comunicativo o proceso de interacción mediante Internet que permita la gestión o la creación de alguna plataforma virtual con fines pedagógicos. Actualmente la mayoría de los centros educativos de carácter superior, y algunos en enseñanza media, utilizan la tecnología del *Moodle*, para lograr mayor interacción entre los estudiantes y los docentes, abriendo la posibilidad de tener interacción, incluso no estando de forma presencial en un aula de clases.

Moodle es un sistema de gestión de cursos, que ayuda a docentes u organismos educativos a crear comunidades de aprendizaje en línea. El sistema *Moodle* fue creado por Martin Dougiamas, quien afirmó el diseño de sus ideas en el constructivismo, logrando la activa participación del estudiante a nivel cognitivo en las tareas que competen en la educación, en conjunto al trabajo de tipo colaborativo. La primera versión de esta herramienta nace el 2002, versión que ha sido mejorada durante los años y el enfoque educativo ha sido actualizado cada vez más. Esta herramienta es de gran utilidad en el ámbito educacional, ya que permiten a los profesores la gestión de cursos virtuales para sus estudiantes o la utilización de un espacio en línea que dé apoyo a la clase presencial misma.

El *Moodle* trabaja con plataformas virtuales donde, el docente sube el material que posteriormente será utilizado por el estudiante, y que podrá descargar o mantener en la Internet, con el fin de que tenga un respaldo de lo trabajado. En el sistema *Moodle*, existe interacción en el nivel de que se puede trabajar en grupo a través de distintos foros de discusión, *blogs* de opinión, etc.; sin embargo en oportunidades este tipo de interacción no es sincrónica, debido a que la virtualidad no se da de forma inmediata y suelen existir diferencias de algunos minutos como mínimo entre una y otra respuesta. Por esa misma característica, este sistema es usado para la realización de evaluaciones de algún contenido hacia los estudiantes.

4.2.- Género Discursivo

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua, que es el centro de la comunicación entre los interlocutores. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad autónoma de la lengua, por sí misma. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana, teniendo en cuenta la sociedad, la cultura y el estilo de vida que

llevan cada uno de estos participantes. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por el contenido temático y su estilo verbal, sino, por su composición o estructura. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que Bajtin/Voloshinov van a denominar *Géneros Discursivos*.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables, entre ellas la educación, y porque en cada esfera de la práctica existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y evoluciona a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma. Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano, una carta, las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios. Podría parecer que la diversidad de los géneros discursivos es tan grande que no hay ni puede haber un solo enfoque para su estudio, porque desde un mismo ángulo se estudiarían fenómenos tan heterogéneos como las réplicas cotidianas constituidas por una sola palabra y como una novela en muchos tomos, elaborada artísticamente. Se podría creer que la diversidad de los géneros discursivos no permita el estudio de cada uno de ellos, sin embargo el más estudiado, los géneros literarios, han seguido distintas líneas de análisis que confirman la heterogeneidad en sus elementos y en los enfoques desde los cuales pueden ser estudiados.

Además de la heterogeneidad, los autores diferencian dos tipos de géneros discursivos, los simples y los complejos. Los complejos surgen: "...en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc." (Bajtin/Voloshinov, 1982: 255) Mientras los géneros discursivos de carácter simple, son aquellos enunciados inmediatos, como los diálogos, que finalmente configuran en la unión de varios enunciados un género complejo. El análisis de cualquiera de estos dos tipos es importante para el entendimiento del discurso en un sistema comunicativo, y en el caso de la presente investigación, del discurso en el contexto educativo, que se abordará de manera especial por otros dos autores.

En síntesis podemos señalar que el género discursivo puede ser valorado desde una actividad verbal o como un objeto lingüístico. En la actividad verbal, se refiere a aquellas situaciones comunicativas que están dentro de un ámbito social, y que funcionan bajo lógicas heterogéneas, con determinados temas propios del contexto social en el cual se apega el género. Como objeto lingüístico, el género contiene algunos

esquemas o estructuras textuales que se van uniendo entre sí, en un formato que se sustenta de rasgos y elementos propios de la lingüística. La siguiente figura sintetiza lo expuesto, con las principales características del género.

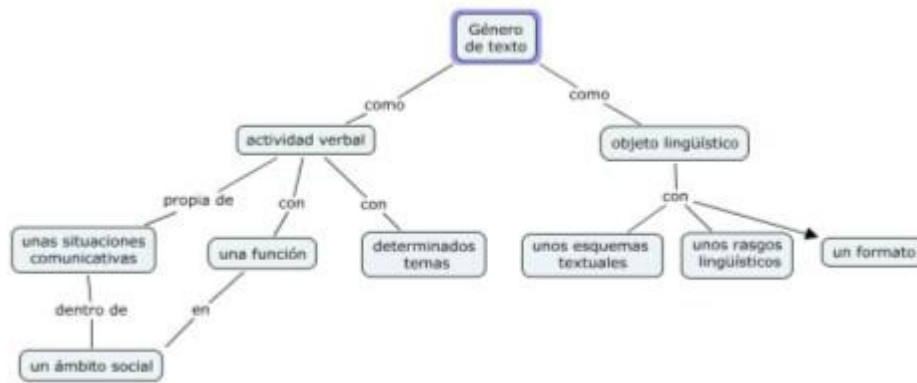


Figura 1: Síntesis Género Discursivo (extraído de <http://web.educastur.princast.es>)

4.2.1.- Género Discursivo en el Aula

Desde la llamada “escuela de género de Sidney”, Suzanne Eggins y James Martin trabajan el género discursivo en la educación desde una perspectiva sistémica funcional, basados en los trabajos de Hasan y Halliday por el año 1985. Trabajan sustentándose en las bases de las meta-funciones propuestas por el último autor, pero específicamente en los elementos de campo, tenor y modo que entregan funcionalidad al género como tal. Los autores basan todo su trabajo en el aspecto educativo, incluso usando como antecedentes lo realizado por Sinclair & Coulthard (1975), pero lo contextualizan desde la sistémica funcional, donde el género se realiza a través de los elementos anteriormente nombrados. En la siguiente figura, podemos observar una síntesis de lo planteado por Eggins & Martin en el análisis basado en el género como contexto social.

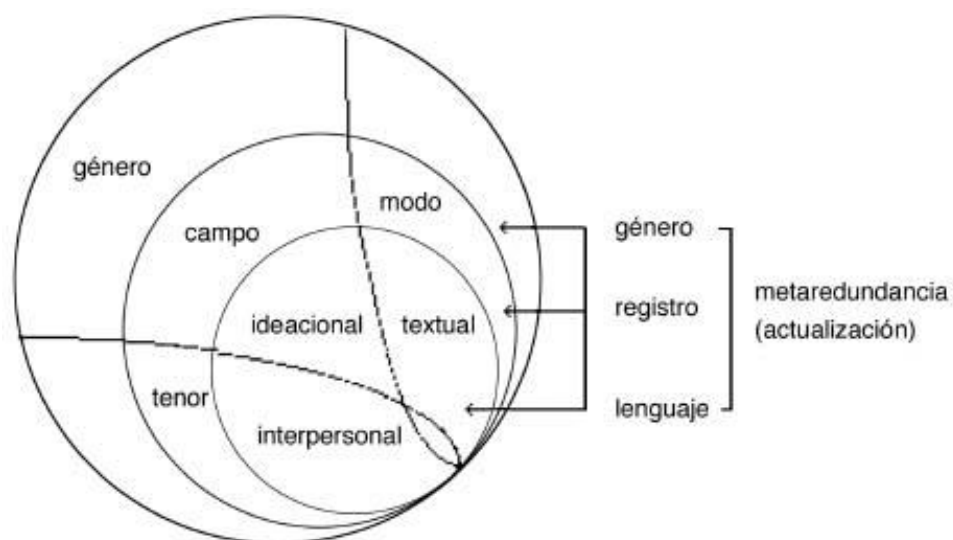


Figura 2: Género Discursivo según Eggins & Martin

Se identifican también algunos factores claves para que el género pueda ser llevado cabo; como por ejemplo la necesidad de caracterizar la funcionalidad múltiple que tiene el género, debido a su característica de siempre ir transformándose y cambiando según el contexto desde donde se está ubicando. Los autores señalan la importancia del género y como va configurando al texto, que no está alejado del contexto social en el cual está inmerso, ya que se configura a través de las representaciones sociales y culturales que los hablantes y los miembros de una sociedad van realizando a con respecto del género discursivo. Es así como el género discursivo desde el plano de la educación corresponde a una realización semiótica social del texto, que está configurada por los mismos participantes de la sociedad. Los autores hacen hincapié en este asunto:

Desde ese punto de vista, registro y género son dos planos de realización en una visión semiótica social del texto, visión que sostiene que los textos no son codificaciones neutras de una realidad natural, sino construcciones semióticas de significados contruidos socialmente. El texto es tanto una realización de tipos de contexto como la escenificación de lo que interesa a los miembros de una cultura en situaciones determinadas. (Eggins & Martin. 2003)

Por lo tanto, el género discursivo de la educación se ve afectado por el ámbito social, aunque siempre es uno solo debido a que se apega a características propias del género. Siempre estará ligado al contexto educativo, sin embargo no se presentará de la

misma forma, ya que va evolucionando con respecto a las nuevas herramientas o estudios que van naciendo mientras van pasando los años.

4.2.1.1.- Mutabilidad e Inmutabilidad del Signo

Ferdinand de Saussure postula que el signo es inmutable, debido a que de un momento a otro el signo no puede tener cambios realizados por el hablante solo por querer hacerlo, es decir, la comunidad lingüística asigna el significado y el significante al signo, por ende, si un solo hablante quisiera hacer algún cambio de un día a otro, sería imposible ya que toda una comunidad de hablantes tendría que aceptar ese cambio, porque cambia todo un esquema de comunicación en los signos lingüísticos que se comenzarán a utilizar. Esta inmutabilidad del signo, sin embargo, contiene una paradoja descubierta por Saussure. La lengua es libre de establecer un vínculo entre cualquier sonido o secuencia de sonidos con cualquier idea, pero una vez establecido dicho vínculo, ni el hablante individual ni toda la comunidad es libre para deshacerlo. Además, tampoco es posible sustituir un signo por otro, el significante se atribuye libremente al significado, pero a la vez es impuesto a la comunidad lingüística, ya que no existe una consulta al momento de ser establecida dicha relación. Esto se debe a que la lengua es un producto que se hereda de generación en generación y es aceptado tal cual es. Este traspaso de generaciones es el punto importante para sostener que los géneros discursivos, que están cargados de visiones semióticas sociales, también varían con el tiempo. El género discursivo, al igual que el signo, parece ser inmutable, sin embargo Saussure explica que el signo lingüístico es mutable de igual manera, pero aquella característica hace referencia a la evolución lingüística “lo que domina en toda alteración es la persistencia de la materia antigua; la infidelidad al pasado es sólo relativa. Por eso, el principio de la alteración se funda en el principio de continuidad [...]” (Saussure en Antonio Parrilla, 2007: 134). En otras palabras, a la manera en que el signo se modifica a través del paso del tiempo y la comunidad lingüística acepta estos cambios. En este caso, el género discursivo va evolucionando a través del tiempo, dependiendo los usos que el contexto social le comience a entregar, y afectado directamente también por las nuevas herramientas tecnológicas que comienzan a aparecer con el transcurso del tiempo.

4.2.1.2.- Sociolingüística

La sociolingüística es comprendida en términos generales como la ciencia que estudia las relaciones que se establecen entre el lenguaje humano y las sociedades en las que se utiliza, es decir, es el estudio de todas las facetas de las relaciones entre el lenguaje y la organización social. Sin embargo, para efectos de la presente investigación, parece más adecuada la definición que hace Paredes (2001) en Álvarez (2007) como:

“el estudio del lenguaje en relación con la sociedad, debido a que el fenómeno lingüístico es analizable dentro del amplio contexto del comportamiento social y no sólo desde la estructura interna de la lengua. En otros términos, la sociolingüística estudia la lengua en su contexto social.”

Es una ciencia relativamente nueva –se desarrolló durante los años 60 como un campo interdisciplinario que combina aspectos de la antropología, la lingüística, y la psicología social y educacional, y sociología-. La sociolingüística ha desarrollado tres disciplinas prominentes: sociolingüística de la variación, que implica la evolución y descripción de las lenguas; la etnografía del habla, que examina las convenciones sociales que gobiernan la interacción lingüística; y la sociología del lenguaje, que se enfoca en como la estructura de la sociedad afecta la selección de una lengua o lenguaje. Estas tres disciplinas ven al lenguaje como algo social, más que como a un fenómeno personal o individual, y todas asumen la idea de que el lenguaje refleja y contribuye a la organización de los individuos en sociedades.

Para efectos del análisis que se realizará, la sociolingüística está estrechamente ligada desde el enfoque de la etnografía del habla, ya que la utilización tanto del discurso del docente y los estudiantes, como las manifestaciones lingüísticas que se realizan durante la interacción en las clases virtuales, se relacionan en la medida en que toda intervención discursiva que realiza cualquier participante de la interacción será contextualizada a la situación en la cual se genera, tomando como foco central el contexto social en donde se realiza la emisión discursiva.

La sociolingüística ha sido reconocida como materia de estudio de muchos cursos sobre el lenguaje o la lingüística a nivel universitario, y constituye realmente uno de los temas en expansión dentro del estudio del lenguaje, tanto desde el punto de vista de la enseñanza como de la investigación. Este nuevo enfoque comienza a situarse desde las distintas situaciones sociales donde se usa el lenguaje, siendo interesante la inmersión que ha tenido en la educación, por ser un elemento de constante cambio social, que se ve afectado por distintas situaciones sociales, que configuran las realidades de los participantes de la sociedad.

La sociolingüística tiene como tarea mostrar, en la medida de lo posible, la relación y variación de los elementos lingüísticos y sociales y, eventualmente, establecer una correlación de causa a efecto. Esta disciplina estudia la diversidad y la variedad de la lengua, y a las posibles clases de variación de la lengua en los contextos sociales. Estas variaciones dependen de variables fundamentales correspondiendo a cuatro principales;

a través del tiempo, a través del espacio, a través de las clases sociales y a través de las situaciones sociales. Desde estos enfoques, la sociolingüística intentará explorar los posibles cambios y futuras adecuaciones que la lengua tiene en los diversos contextos sociales, y como se entrelazan en las diferentes situaciones en las cuales los participantes interactúan. Por ejemplo, como el contexto educativo afecta a la realidad de los participantes en el nivel de la lengua, y si acaso se complementan o afecta de cierta manera en la realización comunicativa que tienen estas variaciones.

4.2.- Análisis

4.2.1.- Lingüística Sistémica Funcional (LSF)

La lingüística sistémico-funcional surge del trabajo del británico Firth, sin embargo es desarrollada por Halliday, quien es su principal estudiante. Es una teoría del lenguaje que centra la noción del mismo en la función que cumple. Da la importancia a la estructura sintáctica del lenguaje, pero a la vez, enfatiza la función del mismo, es decir, a lo que se hace a través del lenguaje, y también como se hace. En ese sentido, la LSF se opone a las teorías estructuralistas, que posicionan el foco de estudio en los elementos del lenguaje y como se combinan.

La LSF observa como el lenguaje actúa sobre el contexto social, y al mismo tiempo, como el contexto social interactúa con el lenguaje y actúa sobre él. Así es como el sistema de la lengua es observado como una serie de posibilidades de significados que se constituyen en una realidad social o cultural, lo que hace entender a la lengua como un sistema semiótico dentro de un contexto sociocultural que actúa sobre el lenguaje. Además, para entender el sistema lingüístico, es necesario entender la función que tiene esto desde la naturaleza, y desde donde debe ser explicada y tratada a la hora de utilizarlo como unidad de análisis.

El sistema lingüístico es funcional tanto en origen como orientación, por lo que, con el fin de entender la naturaleza del sistema lingüístico tenemos que explicarlo como si hubiera evolucionado en el contexto de una serie de funciones básicas [...], el sistema lingüístico está organizado en torno a la serie de funciones abstractas del lenguaje. [...] En otras palabras, la naturaleza del sistema lingüístico es tal que tiene que ser explicada en términos funcionales (Halliday, 1994:66).

En síntesis, la LSF estudiada por Halliday es funcional en tres aspectos: primero, la gramática debe dar cuenta de cómo se usa la lengua; segundo, los componentes del significado son fundamentalmente funcionales, y por último, cada elemento de la lengua se explica haciendo referencia a su función en el sistema lingüístico global.

4.2.1.1.- *Semiótica Social*

El lenguaje proviene de un sistema social, debido que es el medio por el cual la gente interactúa. Asimismo, la lengua “es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que [el hombre] aprende a actuar como miembro de una sociedad” (Halliday, 1994:18). De esta manera, se puede evidenciar que la lengua es una conducta social o está vinculada al hombre social, no alejado de los contextos socio-culturales a los cuales vive diariamente.

Por medio de la lengua, el ser humano llega a integrarse a un grupo, a la gente, pero a su vez la gente está compuesta de personas; en virtud de su participación en grupo, el individuo ya no es un espécimen biológico de humanidad: es persona [...] el intercambio lingüístico con el grupo es el que determina la posición de individuos y los configura como personas” (Halliday, 1994:24).

El lenguaje sirve para muchos propósitos, de allí que sea funcional, y significativo, dado que para cada uno de los integrantes de una sociedad es capaz de producir y hacer en interacción con otros seres humanos lo que necesite. El lenguaje es un “potencial de conducta”, que es lo que hombres y mujeres pueden hacer, pero al mismo tiempo, el lenguaje es un “potencial de significado”, es decir, lo podría significar ese hacer en determinada situación de contexto. Asimismo, estos potenciales están codificados en un puede decir, que vendría siendo las opciones léxico – gramáticas o gramáticas que se manifiestan en un a expresión. (Halliday, 1994). La lengua está al servicio de las funciones del lenguaje, el cual, al mismo tiempo, debe cumplir una serie de demandas:

1. El lenguaje tiene que interpretar todas nuestras experiencias.
2. El lenguaje tiene que expresar algunas relaciones lógicas elementales, debe cohesionar.
3. El lenguaje tiene que expresar nuestra participación.
4. El lenguaje tiene que hacer todo simultáneamente, de una manera en que se vincule todo lo que se dice en el contexto en que se dice. (Halliday, 1994).

En síntesis, el lenguaje es la habilidad de significar en los tipos de situación o contextos sociales que son generados por la cultura.

- Contexto de Situación

Desde esta perspectiva, el lenguaje surge de la existencia de un medio, es decir cuando está relacionado “con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen” (et al, 1994:42). A esto es lo que se le denomina como “situación”, por ello, para la semiótica social cualquier explicación de la lengua que omita este aspecto, resultaría inconcluso, artificial o inútil.

Ahora bien, no todos los elementos del entorno son contexto de situación, sino que sólo corresponden las características que son pertinentes al discurso que se está produciendo. Esto nos lleva a distinguir distintos tipos de situación, mediados por un registro, ya que la lengua hablada o escrita varía de acuerdo a la situación, y a distinguir modos en que un tipo de situación puede diferir de otro:

“[...] los tipos de situación lingüística difieren entre sí por tres conceptos: primero, por lo que realmente ocurre; segundo, por quienes participan; y, tercero, por las funciones que desempeña el lenguaje. Consideradas en conjunto, esas tres variables determinan tanto el espectro dentro del cual se seleccionan los significados como las formas que se utilizan para su expresión; en otras palabras, determinan el registro” (Halliday, 1994:46).

Para reconocer el contexto de situación, de acuerdo a los aspectos pertinentes del discurso, se necesita conocer el *campo* del discurso, el *tenor* del discurso y el *modo* del discurso.

Campo: se refiere a los tópicos y a la actividad en curso.

Tenor: es la relación entre los participantes, aporta información relevante de dicha relación interpersonal o del tipo de distancia social entre ellos.

Modo: representa el rol que el lenguaje desempeña en la actividad en curso, y que incluye tanto el medio como el retórico. (Kaplan, 2004).

4.2.1.2.- Teoría de la Valoración (TVA)

La Teoría de la valoración parte del desarrollo de la Lingüística Sistémica Funcional de Halliday e incorpora la visión ideológica del lenguaje postulada en primera instancia por Voloshinov (1929). Se ocupa de los recursos lingüísticos que los usuarios de una lengua utilizan para expresar, negociar y naturalizar determinadas posiciones intersubjetivas y, en última instancia, ideológicas (White, 2004). Por medio de estas posiciones intersubjetivas, se buscan significados que hacen variar o modifican los términos de lo que intenta hacer el hablante con sus emisiones, en otras palabras, los hablantes modifican lo que está en juego en la relación interpersonal. Esta nueva teoría

es de carácter semántico y aún se encuentra en desarrollo, sin embargo, esta teoría trabaja sobre la semántica interpersonal de la LSF.

Los sistemas interpersonales en el rango de la cláusula, como sistema de modo y modalidad, han servido como punto de partida para el desarrollo de varios modelos discursivos [...]. Pero lo que faltaba en estos análisis era la semántica de la evaluación; es decir, un estudio de cómo se sienten los interlocutores, qué juicios emiten y qué valor asignan los diversos fenómenos de su experiencia. (Kaplan, 2004:57).

De esta manera, los diálogos no son sólo simples intercambios, sino que existen negociaciones en las cuales interactúan las emociones, los juicios y los valores, que son consideraciones de dimensiones adicionales de la comunicación.

Por consiguiente, la Teoría de la Valoración divide los recursos evaluativos en tres grandes dominios semánticos: actitud, compromiso, y gradación. De estos tres términos, y para efecto de la presente investigación, solo se ocuparán los dominios semánticos de actitud y compromiso. A continuación se explicarán los dos dominios que se utilizarán para efecto de la presente investigación, y su función en la tesis.

- **Actitud**

Se refiere a los *valores* que los textos/hablantes señalan en sus emisiones, ya sea en sus juicios o ya en las respuestas emocionales/afectivas, evaluaciones intersubjetivas de los participantes y los procesos, que se evidencian en el contexto de situación (White, 2000). Para la presente investigación, tanto en las transliteraciones de las clases virtuales como la entrevista, se analizará el valor que le entrega el docente a la interacción en el aula, clasificándolas en cualquiera de los sub-sistemas pertenecientes al dominio de la Actitud, presentados a continuación:

- **Afecto**

Es la respuesta y disposición emocional que se realiza a través de procesos mentales de reacción y mediante relacionales atributivas. Esto es, que las expresiones pueden ser categorías negativas o positivas y que cada significado se ubica a lo largo de una escala o fuerza o de intensidad desde bajo a alto (White, 2000).

Afecto = esto me agrada; odio el chocolate; estoy triste; Soy feliz (Ghio y Fernández, 2008)

- **Juicio**

Comprende significados que evalúan positiva o negativamente el comportamiento humano, en función con una serie de normas institucionalizadas culturalmente, es decir, un hablante se basa en normas sociales y éticas para evaluar la conducta de las personas. Las normas sociales se transforman en expectativas sociales o de regulaciones. (Kaplan, 2007).

Juicio = es un jugador hábil; No se supone que apoye la codicia; Quienes son elegidos no sólo deberían ser talentosos (Ghio y Fernández, 2008)

- **Apreciación**

Es la forma en donde se evalúan los productos y procesos: “Mientras el juicio evalúa los comportamientos humanos, la apreciación evalúa típicamente a los objetos naturales, manufacturas, textos y construcciones más abstractas como los planes y las políticas” (White, 2000:9).

Apreciación = una hermosa mujer; una figura cautivante; un joven equilibrado (Ghio y Fernández, 2008)

Compromiso

Este sistema tiene que ver con “los recursos lingüísticos que pueden utilizarse para posicionar la voz del hablante o del autor en relación con los enunciados comunicativos” (Kaplan, 2004: 67). Además, los interlocutores con este sistema pueden negociar sus propias posturas dentro de la diversidad de puntos de vista. En otras palabras, los interlocutores pueden utilizar el lenguaje para señalar que un enunciado particular puede ser discutible, que el emisor desea negociar con quienes adoptan posturas diferentes o alternativas a la suya, o para mostrar deferencia hacia dichas personas (Kaplan, 2007). Las principales dimensiones de este sistema son la monoglosia y la heteroglosia, unidades que servirán para el análisis de la interacción, y desde donde está puesta la enunciación que realiza el docente tanto en las clases virtuales como en la entrevista realizada.

- Monoglosia: con esta categoría es posible que el usuario de la lengua rechace o niegue el imperativo dialógico, es decir, el hablante puede ignorar la diversidad de voces que se ponen en juego en todo acto comunicativo (Kaplan, 2007).

- Heteroglosia: es el reconocimiento de otras voces y posturas alternativas. Se distingue dos subcategorías: *extra-vocalización*, “implica un ordenamiento de los recursos según el cual la diversidad se construye como interna al texto, es decir, donde el dialogismo es esencialmente más interno” (White, 2000:25). La *intravocalización* es la “subjetivación explícitamente de la voz del autor, al destacarla del fondo interpersonal y la señala como contingente, como una voz dentro una cantidad posible de voces” (White, 2000:26).

Compromiso = parece ser que; yo sostengo que; El sí dejó la puerta abierta (Ghio y Fernández, 2008)

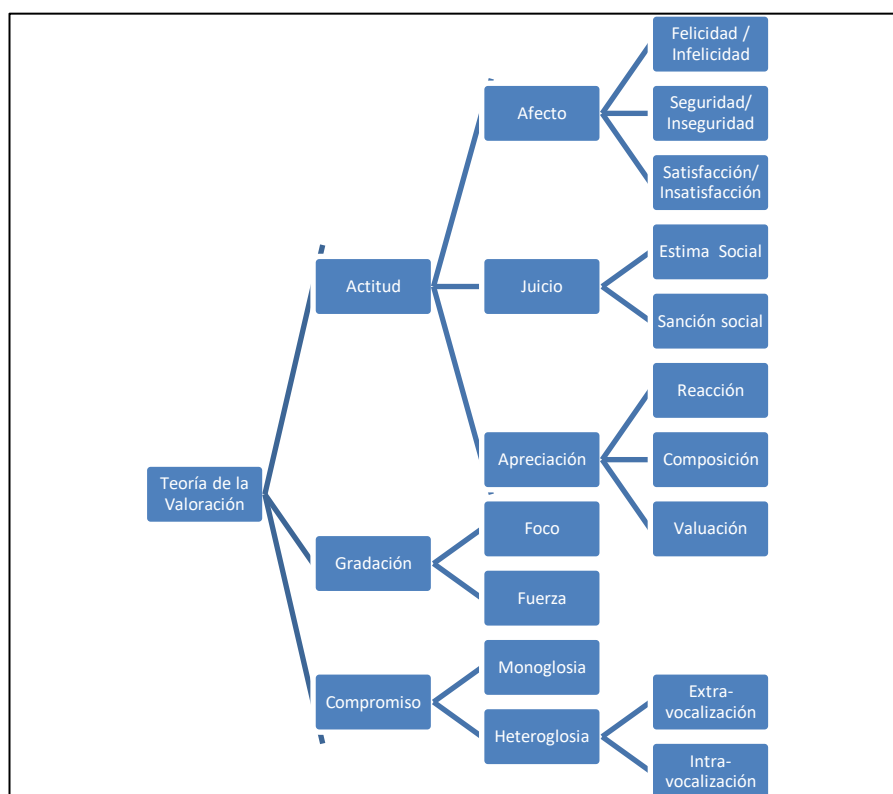


Figura 3: Resumen de la Teoría de la Valoración

4.2.2.- Patrones de Interacción

A continuación, se presentará una evolución de los patrones de Interacción desde la propuesta de Sinclair & Coulthard (1975) hasta la desarrollada por Sánchez Miguel (2010), que adecua los patrones para su conveniencia. Cada uno de los investigadores en el ámbito de los patrones de interacción, modificaron o agregaron nuevos elementos a

dicho patrón que finalmente lograron configurar la red sistémica utilizada en el análisis de esta investigación.

Halliday (1961) desarrolla una descripción de la gramática sobre la base de una escala de diversos rangos, que están relacionados en distintas escalas entre sí. Sinclair y Coulthard (1975) utilizan dicha teoría para crear el análisis del discurso y la interacción en el aula de clases. Este modelo también es una escala de rangos y se compone de cinco filas: Lección, transacción, intercambio, movimiento y acciones; relacionándolos entre sí. Además, los autores identifican veintiún diferentes clases de acto o acciones que se combinan para realizar las cinco clases de movimiento. Estos, a su vez, se combinan para hacer intercambio de profesores. Un número de estos intercambios se fusionan para realizar transacciones, que se combinan para hacer una lección. Además, los llamados intercambios de enseñanza contienen tres momentos precisos de acción, llamados iniciación, respuesta y seguimiento o *feedback*. Esta estructura de intercambio es llamada IRF, y es característico del discurso dirigido por un docente, donde este realiza una pregunta o proporciona información, el estudiante responde o reacciona y, finalmente el docente proporciona algún grado de comentario o evaluación de dicha respuesta/reacción.

Stubbs (1987) realiza una modificación de los patrones presentados por Sinclair & Coulthard y agrega dos nuevos patrones de interacción, pertinentes para el estudio de la interacción en el aula. Es así como denomina que antes de haber un *feedback*, también puede haber una evaluación de la respuesta realizada por el estudiante, lo que se denomina como IRE, y es precisamente anterior al IRF antes mencionado, también considerado patrón asimétrico.. Este patrón está presente en la medida en que el docente es quien dirige la pregunta, ya sea con un objetivo retórico o buscando una respuesta de tipo cerrada. El otro patrón que Stubbs señala son los que equivalen a los patrones simétricos, en lo que el estudiante puede iniciar un intercambio (I) o puede contribuir activamente en el proceso de confirmación (F). Es aquí donde la interacción se produce en una forma más fidedigna, ya que no es el docente quien regula la interacción o comienza el proceso, sino el estudiante, debido a una duda o algún comentario que quiere realizar. En este caso, la interacción ya no está en las manos del docente, sino que de los estudiantes, quienes deciden cuando realizar o no intervenciones.

Lemke (1997) comienza desde la teoría de Sinclair y Coulthard a armar su propio postulado donde describe el modo en que se comunican las ideas científicas en el aula de clases. De manera más concreta se podría decir que está dedicado a la descripción de la transmisión del lenguaje especializado, como sistema de recursos semióticos que

permiten tanto a profesores como estudiantes a construir ciertos significados. Lemke no tan solo identifica episodios y recursos, sino que analiza el contenido semántico de estas interacciones, que denominará como Patrones Temáticos (Lemke, 1997: 29), extraído directamente de los patrones semánticos ya propuestos por Sinclair y Coulthard. Concretamente un patrón temático se refiere al conjunto de términos/conceptos especiales del lenguaje científico, así como las relaciones conceptuales que se vinculan entre ellos. Con esto, Lemke indica cinco tipos de relaciones básicas: relaciones nominales, relaciones taxonómicas, relaciones de transitividad, relaciones circunstanciales y relaciones lógicas. Estas relaciones y episodios se van repitiendo durante el tiempo, por lo tanto, Lemke también se interesa en la descripción de los recursos lingüísticos utilizados para la elaboración de los patrones. Estos recursos son denominados “estrategias de desarrollo temático”, que abarcan desde los recursos para establecer un diálogo frente a los estudiantes, como los recursos en los cuales se basa un monólogo realizado por el docente (Lemke 1997: 112).

Sánchez (2003), define el término comprender, desde lo más simple o la competencia más básica que deberían tener los estudiantes (extraer) hasta la más compleja que van adquiriendo (reflexionar). Además, indica los beneficios y aspectos negativos que tienen algunos docentes para hacer comprender a sus estudiantes. Se habla de la memoria y las limitaciones que tiene, de la elección de la actividad de forma individual y de cómo la motivación y la emoción también son parte de las distintas fases que va pasando la comprensión de un niño (fase deliberativa, fase volitiva y fase evaluativa). Señalando los 3 tipos de comprensión (superficial profunda y crítico-reflexiva) con sus procesos cálidos y fríos que van directamente con los procesos cognitivos de los estudiantes señalando que un buen lector necesita, desde la conciencia, la memoria de trabajo, las habilidades cognitivas y sintácticas que un lector debe manejar. A su vez, en esos ciclos o fases, se aprecia un patrón temático que conduce la interacción dentro del aula:

- Indagación-respuesta-evaluación (IRE): responde, básicamente a “una de las posibilidades organizativas de ciclos comunicativos, en la cual el profesor es el único responsable de plantear preguntas y evaluar, y no se admite más que una respuesta” (Sánchez Miguel *et al*, 2010: 372)

Maestra: ¿Qué son los residuos, Pablo?
 Alumno: Pues como basuras, ¿no?
 Maestra: Restos, ¿no?

Figura 4: Ejemplo de IRE en Sánchez (2003)

- Indagación-respuesta- *feedback* (IRF): se sustenta en “una de las posibilidades organizativas de los ciclos comunicativos, según la cual la responsabilidad de los alumnos es encontrar una respuesta satisfactoria a una pregunta planteada y evaluada por el profesor” con la diferencia de que la respuesta puede ser elaborada , pues no existe una solución única y “la evaluación (bien/mal) se transforma en un *feedback* en el que es posible rescatar, enriquecer y reelaborar la respuesta de los alumnos” (Sánchez *et al*, 2020: 372).

•

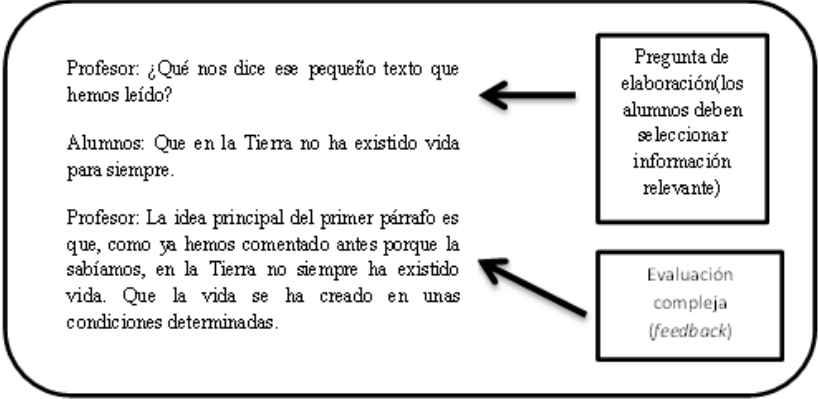


Figura 5: Ejemplo de IRF en Sánchez (2003)

- Patrón Simétrico: corresponden a “una de las posibilidades organizativas de los ciclos comunicativos, según cual los alumnos asumen alguna responsabilidad en la formulación de las preguntas (problemas) y en la evaluación de las respuestas que dan solución a esos mismos problemas” (Sánchez *et al*, 2010: 371).

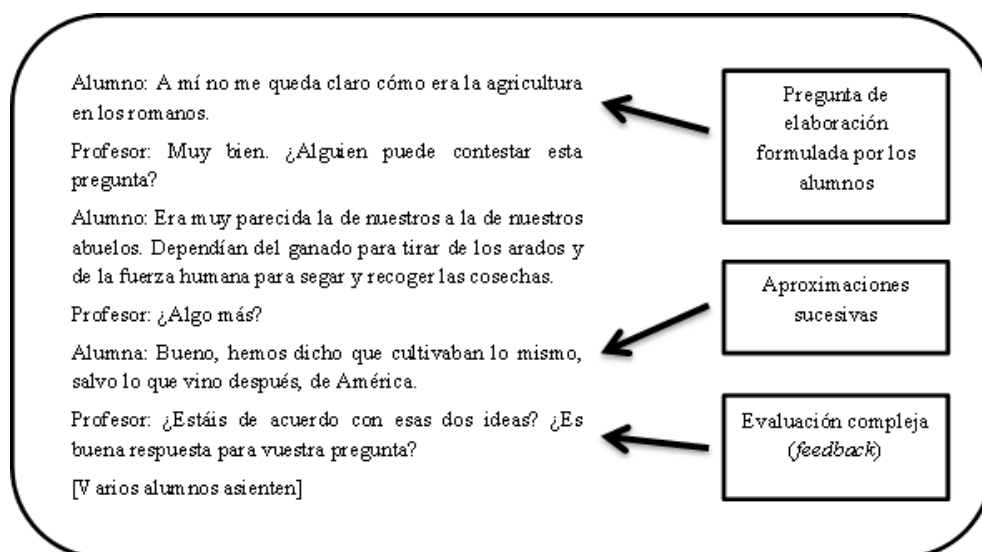


Figura 6: Ejemplo de Patrón simétrico en Sánchez (2003)

4.2.3.- Análisis Crítico del Discurso (ACD)

El análisis crítico del discurso, en primera instancia, servirá para la presente investigación, en analizar la reflexión que realiza el docente con respecto a la interacción y el uso de Tic's, y como este valora la evolución del preuniversitario al cual participa, dejando en claro que existen diversas etapas o fases por las cuales va pasando el proyecto, hasta la actual, donde existen elementos nuevos y estrategias mejor utilizadas para lograr la interacción en el aula.

El estudio del discurso intenta adentrarse en un mundo en que el lenguaje es visto como el punto de unión con otras disciplinas, ya sea por que comprende el análisis de las producciones escritas y/u orales de distintos campos del saber, o ya por que se relaciona con herramientas proporcionadas por la lingüística y otras disciplinas sociales. Por consiguiente, el ACD es un estudio que puede ser multi, inter y trans disciplinario, pero nunca un estudio meramente lingüístico. A diferencia con el análisis del discurso acrítico, la perspectiva crítica de estas nuevas investigación es el compromiso sociopolítico, con la idea de querer construir una sociedad democrática, en el que se intenta develar las expresiones discursivas de dominación, discriminación, control y poder, insertas en las estructuras y procesos sociales de individuos y grupos, que forman significados durante la historia. Para Van Dijk (2006), el ACD “no es una teoría o un método. Cualquier método adecuado se puede utilizar en la investigación de ACD. Más bien, el ACD es un movimiento que reúne a diversos estudiosos que se preocupan más por los temas sociales que afectan a la época, por encima de las estructuras

academicistas o intelectuales de la época. El ACD es una forma para poder estudiar las formas de poder en las relaciones de género, de pertenencia étnica y de clase, aclarando que se quiere desprender el conocimiento sobre cómo se legitima el discurso, como se enuncia y como contribuye a las reproducciones sociales saber sobre el discurso.

Frente a esto, el análisis del discurso crítico deja de ser un estudio y pasa a ser una herramienta de cambio social, en donde se resalte la comprensión del discurso con sus variantes contextuales. El ACD surge como heredero del estudio del lenguaje en tanto práctica social en un contexto particular y con un interés preponderante en relación con la dominación y poder, para lo cual reconoce el discurso público como la expresión donde se pone de relieve la relación entre lucha por el poder y conflicto de intereses (Pardo, 2007:58).

Para Stubbs (1987), uno de los mayores enigmas de la lingüística consiste en saber cómo comprendemos lo que se dice, por ende, sus trabajos se han focalizado en el lenguaje que utiliza la gente real en la vida cotidiana, concluyendo así en que el análisis del discurso es capaz de estudiar los mecanismos reales que se mantienen en el proceso comunicacional, en la comprensión y en la interacción. Por consiguiente, el análisis del discurso crítico se refiere al estudio de la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase, así se puede llegar a estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. En virtud de lo anterior, el ACD, teóricamente, se fundamenta en una triada de relaciones que se establecen entre discurso, cognición y sociedad.

4.3.- Propuesta Pedagógica

4.3.1.- Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

En el Marco para la Buena enseñanza se establece qué es lo que los profesores chilenos deben conocer y hacer como fortalecimiento a la práctica docente. Se utiliza como medio que guía a los docentes a las prácticas de aula y también como herramienta de medición que permite identificar las fortalezas y debilidades de su ejercicio.

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente (MINEDUC, 2008).

La evaluación de logros se realiza a través de la estimación de cuatro criterios básicos que responden a tres grandes interrogantes: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? Y ¿Qué tan bien se está Haciendo?

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico (MINEDUC, 2008).

Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza

- a. Preparación de la Enseñanza: Los criterios de este dominio se basan en las capacidades del profesor de organizar las actividades, conocimiento de la disciplina que enseña y organización de los objetivos construidos a partir del marco curricular. “«No se puede enseñar lo que no se sabe». Esta afirmación captura la esencia de por qué el conocimiento del contenido” (MINEDUC 2008).
- b. Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje: se refiere al ambiente y al clima que propicia el profesor para lograr los objetivos de aprendizajes de todos sus estudiantes “Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.” (MINEDUC, 2008).
- c. Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes: “En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes” (MINEDUC, 2008), es en esta instancia en donde el profesor debe crear las situaciones que generen el interés del estudiante, además de incentivar la indagación, proporcionarles los recursos adecuados y apoyos pertinentes.
- d. Responsabilidades Profesionales: este dominio apunta a las reflexiones sobre su práctica, la construcción de relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, responsabilidades en la orientación de sus alumnos y capacidad de propiciar relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. Además de manejar Maneja información actualizada sobre su profesión, sistema educativo y políticas vigentes con el fin de “contribuir a que todos los alumnos aprendan” (MINEDUC, 2008).



Figura 7: Dominios MBE (MINEDUC, 2008)

4.3.1.1.- Competencias TIC en la Profesión Docente

Las TIC's son las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, su integración a la profesión docente, parte cuando el Ministerio de Educación de Chile fija el nuevo Marco Curricular de enseñanza básica y media (Decreto 232, 40 y 220), uno de sus elementos centrales consiste en establecer el aprendizaje como eje articulador del trabajo pedagógico. “Dicho reconocimiento establece la necesidad de reorientar el trabajo en el aula desde uno basado en [...] actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos” (Labra en Guzmán, 2010:83). De este modo, es necesario incluir nuevas tecnologías que permitan a los estudiantes relacionarse con herramientas más cercanas a su realidad como lo son los medios de comunicación, principalmente el Internet.

Las competencias que debe tener un profesor en su práctica y desempeño profesional para mantenerse integrado en la Sociedad del Conocimiento y facilitar que sus estudiantes lo hagan deben apropiarse de un saber hacer con las tecnologías de la información y la comunicación para acompañar procesos pedagógicos, relacionales y comunicacionales como de gestión y de desarrollo personal y social. (MINEDUC, 2007:6).

De esta manera se consideran las competencias relacionadas al uso de las tecnologías como componentes integrados al desempeño profesional y desempeño de habilidades, destrezas que el docente debe tener en cuenta para su desarrollo profesional. En consecuencia, “las competencias del docente que usa TIC's en el aula no deben

reducirse a un manejo instrumental [...], sino que tiene que incluir también la capacidad de reflexionar *con* y *sobre* el uso de éstas junto a sus alumnos.(MINEDUC, 2007:6).

Es así como el uso y manejo de TIC's forma parte de una de las competencias evaluadas en el MBE, el saber hacer del docente, puesto que, "la tecnología de la información y comunicación pasa de ser un objeto de aprendizaje operacional, un medio para aprender y un apoyo al aprendizaje" (MINEDUC, 2007:6).

4.3.2.- Discurso Profesional Docente (DPD)

La divulgación científica tiene distintos canales por donde circula la información nueva o la que ya está establecida, algunos de estos vehículos son las revistas especializadas, seminarios y/o conferencias, periódicos, diarios, web, entre otros. Sin embargo, la sociedad ha dejado la principal tarea de divulgación científica y de tecnología a las instituciones educacionales. De esta manera, estudiantes de distintas edades y niveles socioculturales aprenden, por medio de un discurso, los conocimientos científicos que la sociedad considera relevantes.

Frente a esto, es el profesor quien estará a cargo de emitir este discurso científico con los saberes establecidos por y para la sociedad. Sin embargo, no es un discurso científico el que desarrolla en su profesión, aunque la transmisión de conocimientos provenga de discursos especializados, en los cuales las conceptualizaciones y el modo enunciativo suelen estar especificados para cada disciplina, sino que es un discurso que está reformulado. En otras palabras, es "un discurso secundario, es decir, emerge de la reformulación de textos previos, por lo tanto, constituye un texto reformulado" (Rail, 2007:16).

Ahora bien, este discurso es de carácter didáctico, puesto que necesita la reformulación del discurso científico de divulgación, esto es, posee una función explicativa y sólo es producido en una institución de enseñanza, en la cual los participantes forman parte de un acuerdo didáctico constitutivo de esa situación de comunicación (Charaudeau & Maingueneau, 2005). No obstante, este discurso didáctico no considera las distintas aristas de la labor docente, dado que en esta definición sólo se considera el acto de transmisión científica y no las funciones y/o labores de los docentes. Frente a esto los mismos autores reconocen que existen aspectos que no se establecen en esta denominación:

"Si bien existen discursos didácticos en el dominio de la didáctica, no todos los discursos de la didáctica son didácticos. A la inversa, hay en el dominio de la enseñanza y de la formación institucionales discursos que no apuntan, parecería, a hacer más competente al otro, por ejemplo, discursos de consigna, que no explican las razones de las

prácticas o saberes difundidos: aquí tampoco se trataría de discursos didácticos, sino más bien prescriptivos y hasta imperativos" (Charaudeau & Maingueneau, 2005:177).

Según todo Estatuto Docente, independiente del país de origen, los profesores desempeñan las siguientes labores y/o funciones profesionales:

1. Prácticas de aula
2. Preparación, evaluación y desarrollo
3. Administrativas
4. Orientación educacional y vocacional
5. Jefatura de curso
6. Labor investigativa (Alarcón, 2011:156).

Por consiguiente, no podemos considerar al discurso del docente como una mera transmisión de conocimiento en una situación comunicativa determinada, discurso didáctico, sino como un conglomerado de labores y/o funciones que se articulan para dar forma al Discurso Profesional Docente.

En virtud de lo recién expuesto, Alarcón señala que:

"...el discurso pedagógico se apropia del discurso especializado de otras disciplinas y lo reelabora desde su propio enfoque, excluyendo la base social de la práctica del discurso de origen que utiliza, de manera que no puede equipararse con ninguno de los discursos que recontextualiza. Por tanto, el Discurso Docente no es otro que el que reenfoca y utiliza." (Alarcón, 2011:159).

Asimismo, el autor señala que el *Discurso Profesional Docente* corresponde a los textos que produce y recepciona para el desempeño de su labor docente, los cuales están enmarcados en las seis funciones y/o labores del Estatuto Docente. Además, éstos pueden ser orales, escritos o multimodal. Considera, también, los textos especializados para la formación docente. El Discurso Profesional Docente puede ser observado en algunos de los siguientes textos:

"...los contenidos curriculares de la enseñanza, el Estatuto Docente, las planificaciones, las evaluaciones, pruebas y/o exámenes, las clases, fichas, guías, libros de texto, libro de clases, documentos administrativos, libreta o registros de notas, reuniones de apoderados, documentos de orientación, test de indagación socioafectivo y vocacionales, fichas de seguimiento de casos de alumnos, entrevistas, documentos de investigación, reportes de derivación médica, psicológica, psicopedagógica, entre otros." (Alarcón, 2011:162).

En definitiva, el Discurso Profesional Docente es todo texto recibido o elaborado dentro de la profesión docente, en la cual se desarrolla un discurso científico que va a dar pie a otro especializado-reenfoca y utiliza el discurso científico-, para elaborar uno propio.

Con los conceptos recién presentados se pretende fundamentar tanto objetivos como metodologías empleadas en el curso de la investigación. Estos conceptos se entrelazan y, si bien, se intenta dar un orden a la estructura del marco es posible que durante en el transcurso se complementen entre sí.

V.- METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se ha escogido trabajar como corpus las transliteraciones de clases virtuales del preuniversitario Puntaje Nacional. Se elige este preuniversitario porque emite clases vía on line, punto importante para esta investigación que busca caracterizar la interacción en clases virtuales. Lo que diferencia este preuniversitario de otros que emiten sus clases on line es la integración de herramientas como el streaming (videos en directo) y el chat (comunicación vía internet) con el fin de interactuar inmediatamente con los estudiantes que presencian la clase. Otra variable que nos inclinó hacia la elección de las clases virtuales de esta institución es que la inscripción para “asistir” a las clases es gratuita, por lo tanto, esta clase se presencia a través de su sitio web en vivo y en directo, situación que recrea el aula de clases, condición que otros preuniversitarios no mantienen. Las clases escogidas son de Lengua, debido a que es la especialidad de donde surge este estudio, específicamente, la unidad de Actos de Habla, puesto que, a la fecha de realización de este proyecto, se encuentran las clases correspondientes a los tres años que funciona el preuniversitario (2010, 2012, 2013).

Un segundo corpus corresponde a la transliteración de una entrevista hecha al docente que emite las clases de lengua del preuniversitario *on line*, se elige la entrevista debido a que ésta entrega respuestas abiertas, donde se entrega mayor importancia a la valoración, a diferencia de la encuesta que suele dirigir a respuestas más cerradas.

5.1.- Descripción General

El siguiente estudio se sustenta en un estudio de caso de tipo instrumental, donde los elementos a analizar representan una construcción de los elementos o recursos que permiten la interacción en un aula, de carácter virtual y sincrónico. Este estudio responde a cómo se construye esta interacción y en la valoración posterior que realiza el docente con respecto a este elemento en el aula virtual que ocupa.

El estudio de caso puede definirse como un método de investigación que implica el análisis exhaustivo de un fenómeno específico, como un programa, evento, persona, proceso, institución o grupo social. Se realiza un estudio de caso para obtener la máxima comprensión del fenómeno a investigar (Anguera, 1987; en Pérez Serrano, 1998), buscando comprender los conceptos construidos para expresar el origen de las relaciones que están en juego en la situación. Estos conceptos operacionales tendrán un valor comprensivo y no explicativo del fenómeno. En este contexto, el análisis de caso concreto, aún en su singularidad, constituye un camino seguro hacia leyes generales,

poniendo énfasis en comprender la relación de los datos actuales de una situación, captando su configuración y evolución, buscando finalmente conceptualizar operatoriamente fórmulas generales que no son leyes abstractas sino certezas de la conducta que se deben adquirir o principios directivos de la acción (Pérez Serrano, 1998).

El análisis se organiza en tres fases: una de carácter descriptiva asociada a la interacción en el aula; la segunda, de carácter interpretativa asociada a la entrevista, y una tercera, de carácter integrativa, todas correspondientes a una investigación cualitativa.

El corpus de la investigación comprende la transliteración de tres videos de clases virtuales de un preuniversitario *on line*, correspondiente a tres distintas fases: Fase I (2011), Fase II (2012) y Fase III (2013) donde se desarrolla el contenido de Actos de Habla. Además, de una entrevista al docente que emite las clases virtuales, con el fin de realizar la triangulación que valide los objetivos.

La etnografía aportará a la contextualización de las interacciones en el aula y de la entrevista al docente, a través de la descripción apoyada en las transliteraciones de dichas clases. Esto permite analizar, desde este enfoque, unidades que permiten interpretar de manera sólida las interacciones y la entrevista. Estas secuencias de interacción se organizan desde los patrones de tipo Pregunta-respuesta-*feedback* (IRF), Pregunta-respuesta-evaluación (IRE) y ciclo o patrón simétrico (Sinclair y Coulthard) porque comprenden los patrones básicos de análisis en una clase presencial y, como la finalidad de este estudio consiste en identificar patrones de clases presenciales en clases virtuales, estos patrones conforman un antecedente para el estudio.

De igual modo, se efectuará un análisis desde la Teoría de la Valoración (TVA) a la entrevista realizada al docente, puesto que esta investigación no pretende realizar un análisis de tipo fonético, gramatical o morfológico, sino que se intenta alcanzar un análisis a través de las funciones de las emisiones lingüísticas (LSF) mediante las valoraciones que emite el docente. A través de la TVA, se identificarán los subsistemas de Actitud y Compromiso. En relación al Compromiso, interesa conocer cómo el docente proyecta al estudiante y cómo se identifica él mismo, considerando la evolución del preuniversitario. Esto también se podrá evidenciar con los rasgos monoglósicos y heteroglósicos utilizados por el docente en la entrevista. En cuanto a la Actitud en particular interesan los componentes de afecto y juicio que determinarán la evaluación de los procesos de interacción.

Para cumplir los objetivos, se realizará una tercera etapa en que se triangularán el análisis etnográfico de las clases virtuales con el análisis desde la TVA de la entrevista al docente. Lo que, finalmente, dará respuesta a las preguntas planteadas al comienzo de la investigación.

5.2.- Recogida de Datos

Para recoger datos de las clases virtuales de carácter sincrónico del preuniversitario en línea Puntaje Nacional, se buscan en internet las clases de Lengua correspondientes al contenido “Actos de Habla” de los periodos seleccionados, se descargan de internet y, posteriormente, se realiza una transliteración que será analizada desde la etnografía de aula.

En el caso de la entrevista realizada al docente a cargo de las clases de Lengua del preuniversitario en cuestión, se recogen los datos mediante el uso de dos grabadoras de voz, las que posteriormente fueron transliteradas para analizarlas desde la TVA. El análisis, tanto de las interacciones como de la entrevista, se lleva a cabo empleando el *software UAM Corpus Tool*.

El corpus se constituye de los siguientes discursos:

- 1) Transliteración de clases virtuales de carácter sincrónico de un preuniversitario en línea en tres fases distintas (2011, 2012 y 2013).
- 2) Transliteración realizada al docente a cargo de las clases virtuales de carácter sincrónico de Lengua de un preuniversitario en línea.

5.3.- Etapas del Análisis

- 1) Primera etapa de naturaleza descriptiva y cualitativa:

Análisis de la interacción en el aula a nivel léxico gramatical, a partir de la metafunción interpersonal encontrados en los recursos verbales empleados por el docente durante la clase virtual, considerando las microinteracciones de tipo IRF (Pregunta-respuesta-*feedback*), IRE (pregunta-respuesta-evaluación) y simétrico.

- 2) Segunda etapa de naturaleza interpretativa:

Análisis interpretativo del discurso del docente empleado durante la entrevista sustentado en la reflexión de la interacción de aula en clases virtuales de carácter sincrónico de un preuniversitario en línea. Esta etapa contempla el análisis del discurso desde la TVA (Teoría de la Valoración) de la entrevista realizada al docente a cargo de

las clases de Lengua del preuniversitario. Se pretende identificar las valoraciones e interpretaciones del docente, considerando los subsistemas de valoración y compromiso.

3) Tercera etapa de integración y triangulación de información

- a) Comparación de los recursos verbales empleados en la interacción de aula y los recursos valorativos que emplea el docente en el proceso de la entrevista, según las distintas fases del preuniversitario en línea (2011, 2012 y 2013).
- b) Síntesis de los resultados obtenidos a partir de la descripción de los recursos verbales manifestados en la interacción de aula en clases virtuales y la interpretación de los recursos valorativos arrojados por el docente entrevistado.

5.4.- Criterios de Selección

Se seleccionan las clases virtuales del preuniversitario en línea Puntaje Nacional, debido a que funciona en tres periodos distintos los años 2011, 2012 y 2013, lo que permitiría constatar una evolución de la interacción en las clases virtuales respecto al mismo contenido (Actos de Habla). El docente entrevistado es quien está a cargo de emitir un discurso profesional docente en clases de Lengua, área de donde emerge esta investigación. Además, el preuniversitario permite registrarse y “asistir” a estas clases virtuales en forma gratuita, lo que evita limitaciones de índole monetaria.

VI.- ANÁLISIS

6.1.- Antecedentes del Análisis

Para realizar el análisis de los datos de esta investigación, se utiliza el software *UAM CorpusTool*, que permite identificar distintos elementos en un texto que aportan a la construcción y caracterización de la interacción en el aula que realiza un docente. Este programa computacional entrega la opción de tabular cada uno de los datos obtenidos por cada texto, en el caso de la presente investigación, la transliteración de los videos del preuniversitario Puntaje Nacional, correspondientes a las clases de lengua, específicamente el contenido de Actos de Habla, durante el año 2010, 2012 y 2013; y la entrevista realizada al docente a cargo de dichas clases. Este *software*, como se visualiza en la figura 6, entrega la posibilidad de trabajar con distintas redes sistémicas que pueden ser modificadas a gusto por quien esté utilizando el programa, lo que permite que sea una herramienta de corte cualitativo, a pesar de que arroja cifras y datos específicos, debido al carácter de modificación según el contexto en el cual el investigador utiliza el programa.

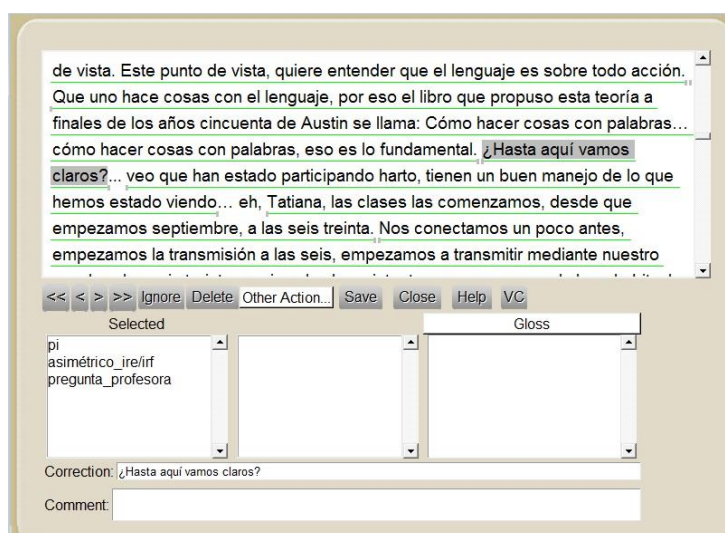


Figura 8 : Captura de Pantalla *Software UAM CorpusTool*

El *UAM CorpusTool*, es un *software* para la anotación de corpus de texto. Anotación o etiquetado se refiere a la acción de subrayar los elementos al interior de un texto, que denoten los elementos que uno está identificando en un determinado corpus de texto (que pueden ser uno o más.). El usuario o investigador anota el texto en cada nivel,

seleccionando primero el texto para indicar un segmento, y asignándole características elegidas de entre la jerarquía de etiquetas definidas para ese nivel.

Además, permite anotar distintos niveles lingüísticos previamente definidos por el usuario. Ejemplo de esto son las anotaciones en los textos a nivel de documento (tipo de texto, registro, etc.), en niveles semántico-pragmáticos, y/o en niveles sintácticos (Ej., cláusula, sintagmas, etc.). Para aquello, el usuario puede definir una secuencia jerárquica que permite modificar al gusto de quien esté utilizando el programa, los niveles que se utilizarán para analizar.

En el marco de la siguiente investigación se adjuntan tres cuadros síntesis de las estadísticas, arrojados por el *software*. El primero correspondiente a los patrones de interacción; el segundo, al análisis del elemento de compromiso desde la Teoría de la Valoración de los videos transliterados; y el tercero, a los elementos de actitud y compromiso desde la Teoría de la valoración, pero esta vez de la entrevista realizada al docente a cargo del preuniversitario Puntaje Nacional y las clases de lengua. Estos cuadros entregan el número y porcentaje de recursos verbales insertos que marcan tanto el tipo de interacción como el tipo de dominio semántico presentes en los textos. Es preciso aclarar que, aunque se entrega un número y un porcentaje de recursos verbales que corresponden a una investigación de carácter cuantitativo, el fin de la investigación es utilizar dichos datos para evidenciar la evolución que ha tenido la interacción en el aula que realiza el docente en clases de carácter sincrónico. Esta evolución va orientada a la identificación, desde un nivel etnográfico de las interacciones y el tipo que se presenta, hasta un nivel sistémico funcional, desde la teoría de la valoración respecto a la importancia que el docente otorga, primero, a los mismos estudiantes en el contexto de aula virtual y, posteriormente a la interacción en la entrevista realizada.

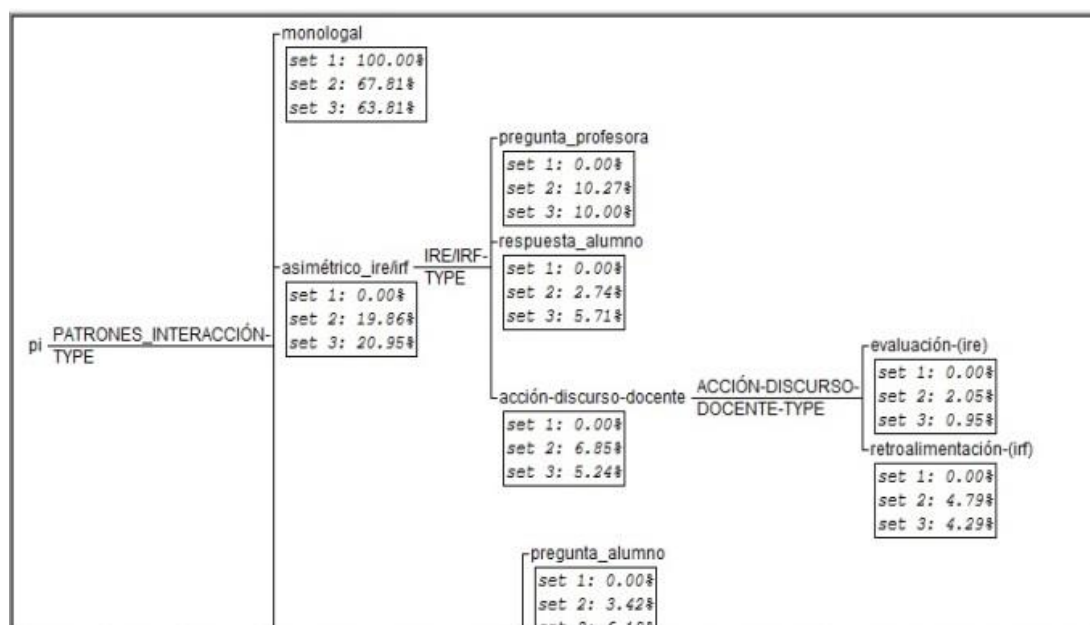


Figura 9: Matriz de patrones de interacción

La figura 10, correspondiente al análisis de los patrones de interacción de las transliteración de los videos de las clases virtuales, sintetiza de la siguiente manera; a) tipo de patrón de interacción, donde se identificará el patrón monologal, asimétrico y simétrico. b) el tipo de secuencia correspondiente al patrón asimétrico, dividido en pregunta-profesor, respuesta-alumno y acción-discurso-docente. c) el tipo de acción-discurso-docente, que identificará el tipo de patrón asimétrico sea este IRE o IRF. d) el tipo de secuencia correspondiente al patrón simétrico, dividida en pregunta-alumno, respuesta-profesor y comentario-alumno.

| Feature | Clase1Transli | | Clase2Transli | | Transliteraci | |
|-----------------------------|---------------|---------|---------------|---------|---------------|---------|
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| Total Units | 107 | | 291 | | 210 | |
| PATRONES_INTERACCIÓN | N=107 | | N=291 | | N=210 | |
| - monologal | 107 | 100.00% | 197 | 67.70% | 134 | 63.81% |
| - asimétrico_ire/irf | 0 | 0.00% | 58 | 19.93% | 44 | 20.95% |
| - simétrico | 0 | 0.00% | 36 | 12.37% | 32 | 15.24% |
| IRE/IRF-TYPE | N=107 | | N=291 | | N=210 | |
| - pregunta_profesora | 0 | 0.00% | 30 | 10.31% | 21 | 10.00% |
| - respuesta_alumno | 0 | 0.00% | 8 | 2.75% | 12 | 5.71% |
| - acción-discurso-doc | 0 | 0.00% | 20 | 6.87% | 11 | 5.24% |
| ACCIÓN-DISCURSO-DOC | N=107 | | N=291 | | N=210 | |
| - evaluación-(ire) | 0 | 0.00% | 6 | 2.06% | 2 | 0.95% |
| - retroalimentación-(| 0 | 0.00% | 14 | 4.81% | 9 | 4.29% |
| SIMÉTRICO-TYPE | N=107 | | N=291 | | N=210 | |
| - pregunta_alumno | 0 | 0.00% | 10 | 3.44% | 13 | 6.19% |
| - respuesta_profesor | 0 | 0.00% | 20 | 6.87% | 16 | 7.62% |
| - comentario_alumno | 0 | 0.00% | 6 | 2.06% | 3 | 1.43% |

Figura 10: Análisis de patrones de interacción en las clases transliteradas

La figura 11, corresponde al análisis del dominio semántico de compromiso, propio de la Teoría de la Valoración, de la transliteración de los videos analizados durante los años 2010, 2012 y 2013, se identificará: a) el carácter monoglósico o heteroglósico de los recursos verbales del texto, b) el tipo de heteroglosia al interior de los recursos verbales, sea este contraer o expandir, c) y d) corresponden al tipo de contracción y expansión específica que tienen los recursos y e) corresponde al tipo de veracidad presentes en el domino heteroglósico de los recursos.

| Feature | Clase1Transli | | Clase2Transli | | Transliteraci | |
|----------------------|---------------|---------|---------------|---------|---------------|---------|
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| - compromiso | 49 | 81.67% | 228 | 90.48% | 225 | 87.89% |
| - veracidad | 11 | 18.33% | 24 | 9.52% | 31 | 12.11% |
| TIPO-DE-COMPROMISO | N=49 | | N=228 | | N=225 | |
| - mono-glosia | 36 | 73.47% | 44 | 19.30% | 85 | 37.78% |
| - hetero-glosia | 13 | 26.53% | 184 | 80.70% | 140 | 62.22% |
| TIPOS-DE-HETEROGLOS | N=13 | | N=184 | | N=140 | |
| - contraer | 9 | 69.23% | 73 | 39.67% | 47 | 33.57% |
| - expandir | 4 | 30.77% | 111 | 60.33% | 93 | 66.43% |
| TIPOS-DE-CONTRACCIÓN | N=9 | | N=73 | | N=47 | |
| - rechazar | 0 | 0.00% | 0 | 0.00% | 1 | 2.13% |
| - proclamar | 9 | 100.00% | 73 | 100.00% | 46 | 97.87% |
| TIPOS-DE-EXPANSIÓN | N=4 | | N=111 | | N=93 | |
| - entretener | 0 | 0.00% | 0 | 0.00% | 0 | 0.00% |
| - atribuir | 4 | 100.00% | 111 | 100.00% | 93 | 100.00% |
| TIPOS-DE-VERACIDAD | N=11 | | N=24 | | N=31 | |
| - inscrita | 11 | 100.00% | 24 | 100.00% | 31 | 100.00% |
| - evocada | 0 | 0.00% | 0 | 0.00% | 0 | 0.00% |

Figura 11: Análisis dominio semántico de compromiso desde la TVA

La figura 12, corresponde a los recursos verbales correspondientes a los dominios semánticos de actitud y compromiso (de la Teoría de la Valoración) extraídos de la entrevista realizada al docente a cargo de las clases de Actos de Habla del preuniversitario Puntaje Nacional. Este recuadro se divide en: a) tipo de dominio semántico presente; sea actitud o compromiso, b) tipo de actitud que se presenta, entre afecto, juicio y apreciación, c) tipo de compromiso presentado desde las distintas voces, es decir de carácter monoglósico o heteroglósico, d) el tipo de nivel heteroglósico, dividido en contracción o expansión, e) y f) corresponden al tipo de contracción o expansión que tengan las voces heteroglósicas al interior de la entrevista, y g) el nivel de veracidad de los distintos enunciados analizados en la entrevista, y si estos están de manera inscrita o evocada.

| | Porcentaje extraído de la entrevista |
|---|---|
| Tipo de Appraisal (Actitud/compromiso) | Actitud = 44.1% Compromiso = 55.9% |
| Tipo de Actitud (afecto/juicio/apreciación) | Afecto = 8.75% Juicio = 9.31% Apreciación = 26.04% |
| Tipo de Compromiso | Monoglosia = 22.23% Heteroglosia = 33.66% |
| Tipo de Heteroglosia | Contraer = 20.7% Expandir = 12.9% |
| Tipo de contracción | Rechazo = 4.8% Proclama = 15.9% |
| Tipo de expansión | Entretención = 2.7% Atribución = 10.2% |
| Tipo de Veracidad dominante en el texto. | Inscrita = 63.22% Evocada = 36.78% |

Figura 12 : Recursos verbales correspondientes a los dominios semánticos de actitud y compromiso en la entrevista al docente

6.2.- Análisis de las interacciones en el aula

El objetivo central de la presente investigación es caracterizar la interacción en el aula virtual, a través de los recursos verbales encontrados en el discurso profesional docente emitidos por quien realiza la clase. Es por eso que lo primero que se debe identificar es si, al interior de los videos escogidos como estudio de caso, existen patrones de interacción definidos, extraídos desde las teorías de Sinclair & Coulthard, que permitan tener sesgos de que, en clases de carácter virtual, el docente también se preocupa de generar una relación o interacción con los estudiantes, como una estrategia personal en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior de un aula. Los videos analizados corresponden a tres periodos distintos tanto de manera temporal, como también en la evolución que ha tenido el preuniversitario en el formato de la realización de las clases.

6.2.1.- Video Año 2010

El primer video corresponde al 2010, siendo la clase de menor duración ya que muestra el contenido como en una pequeña exposición, donde el docente está frente a una cámara, junto a una pizarra, y da los elementos correspondientes al contenido de Actos de Habla. Según el análisis correspondiente a los patrones de interacción, y que puede comprobarse en la figura n° 8, la única secuencia que se puede encontrar es la de carácter monologal, presente en un 100% durante la clase, correspondiente a solo la interacción frontal del docente sin que existan ciclos de intervención por parte de los estudiantes. Es así como en la primera clase no existen patrones de interacción entre el docente y los estudiantes, ya que el miembro participante en esta clase virtual es el docente, quien realiza una clase virtual de carácter asincrónico. Este tipo de clase, es el primer paso que se puede observar con respecto a la evolución del género desde las clases presenciales hacia las clases virtuales, donde se vuelve un poco hasta los orígenes de las clases frontales o magistrales, en donde el docente repite información, entrega el contenido pero no se hace cargo de la interacción con los estudiantes, negándola o dejándola de lado completamente.

En la figura n° 9, que entrega datos sobre el análisis desde la Teoría de la Valoración, se puede observar que existe un número de elementos verbales que hacen referencia al compromiso que el docente adopta en las clases virtuales. De estos recursos, las intervenciones de tipo monoglósico predominan (un 73.47 %), debido a que el docente habla desde su propio punto de vista, sin utilizar voces que evoquen a una segunda o tercera persona, todo esto debido a las características del video, que corresponde a una clase más frontal y magistral sin intervenciones de terceros durante ella, que una clase más didáctica e interactiva. Aun así, existe un porcentaje restante

donde el docente evoca en su discurso a terceras personas (26.53%). En esta primera clase, estas voces se refieren a ejemplos que el docente emite frases clave: “...incluso, cuando los papás de ustedes, amigos que están viendo, decidieron llamarlos de una determinada manera...”, donde se hace una alusión al otro, no obstante, en esta primera clase virtual estas voces no aparecen de manera seguida, al contrario son muy pequeñas las intervenciones de este tipo, sobretodo porque solo se utilizan como herramientas o estrategias que intentan acercar a la audiencia que ve el video, pero el carácter asincrónico de este video hace que no exista otra persona que responda las interacciones verbales que intenta hacer el docente. Por ejemplo algunos de los elementos en la transliteración y que demuestran una gran presencia de monoglosia es la reiteración directa e indirecta de la primera persona singular (yo): “les doy las gracias” o “me imagino”. Anteriormente se señala la existencia de algunas voces pertenecientes a la heteroglosia, la cual la gran mayoría corresponde al tipo de contracción, más específicamente, proclamar, que también corresponde a un carácter de personalización del discurso, donde el punto de vista está puesto en quien está emitiendo el discurso, donde quien emite el discurso quiere enfatizar algunos elementos propios, o de personas a las cuales representa. Por otro lado, existen algunas intervenciones de carácter expansivo, en la heteroglosia, que atribuyen a una tercera persona, pero se dan exactamente en los mismos ejemplos anteriormente señalados, cuando se tratan de ejemplos que apelan directamente a la audiencia que está observando el video y que imagina el docente.

6.2.1.1.- Síntesis Primer Video

El primer video analizado, recogido del preuniversitario *on-line*, se puede observar una alta total de interacción en el aula de manera directa, debido a que no existen interlocutores que vayan participando de la clase dictada por el docente, y solamente corresponden a videos, muy similares al estilo *CD-ROM* o enciclopedia, donde solo se trata de entregar información, sin tener preocupación directa con respecto a los interlocutores o si realmente existe una conciencia de que existe una real generación de aprendizajes. Es por eso que en los patrones de interacción solo predomina el monologal como única forma de interacción posible, que al fin y al cabo no es interacción debido a que una de las partes está ausente y no participa de los procesos comunicativos. Esta es la primera evolución del género de la interacción presencial hacia la virtual, donde se mantienen tendencias de entregar información, pero no recibir una retroalimentación o directamente una comunicación de otro interlocutor, lo que hace que sea una clase de carácter asincrónica, que finalmente no cumple ningún propósito adicional más que entregar información, como si fueran ejercicios para estudiantes que

finalmente solo tienen que responder, sin poder resolver dudas que claramente es por donde se hace la interacción y los procesos educativos. Inclusive, los aspectos verbales están enfocados en no generar interacción o comunicación con otra persona, ya que la mayoría son de carácter monoglósico, realizado desde quien emite el docente pero en ningún momento es capaz de imaginar o de realizar el ejercicio, o eso parece a simple vista, de delimitar una audiencia idónea, aunque claramente eso también puede ser un error, ya que la gratuidad del preuniversitario *on line* y los límites inimaginables de acceso que ha dado el Internet, podría permitir que cualquier persona con una conexión pueda ver estos videos y evaluarlos personalmente. Finalmente este video es el claro ejemplo de las primeras incursiones del género en la plataforma virtual, donde se carece de la interacción y del aspecto comunicativo dialogal y sincrónico que posteriormente se analizará y evidenciará.

6.2.2.- Video Año 2012

En la segunda clase, correspondiente al año 2012, los aspectos antes presenciados, comienzan a cambiar y se genera el fenómeno que guía esta investigación: la interacción en el aula, específicamente en clases sincrónicas de carácter sincrónico. En esta clase por primera vez comienzan a salir patrones de interacción IRE/IRF, y simétrico, que indican que el docente ya no realiza la clase de manera aislada o frontal sin participación de los estudiantes que lo ven a través de la Red. Esto queda claro cuando el total de las interacciones en el aula no corresponden en su totalidad al patrón monologal, y se dividen patrones correspondientes a la secuencia IRE/IRF y al patrón simétrico. En esta clase se puede observar mayor participación de los estudiantes, debido a la interacción que logra el docente y dos nuevos elementos que comienzan a utilizarse a partir del año señalado: el *chat* y el *Streaming* (videos virtuales en directo). Estos elementos permiten al docente a cargo de las clases interactuar con los estudiantes, realizando preguntas que contextualicen el contenido o las típicas actividades que corresponden a ciertos momentos de una clase real, tomadas desde Lemke o Sánchez, como son el conocer los conocimientos previos de los estudiantes o pedir ejemplos para saber si los estudiantes se apropiaron de los contenidos revisados. En todas estas interacciones, el docente realiza preguntas tanto para saber las respuestas de los estudiantes, como preguntas de corte retórico, para guiar su clase, elementos y estrategias que un docente en un aula real también utiliza. Aun así, muchas de las interrogantes planteadas por el docente son para generar interacción con sus alumnos y preguntas tipo como “¿cómo están?” y “¿desde dónde está viendo esta transmisión?”, responden a estrategia de acercamiento con los estudiantes, lo que genera inmediata interacción en la respuesta de éstos y en la valoración que luego hace el mismo docente de estas respuestas. Por primera vez se puede observar patrones interactivos y comunicacionales dialogales, producidos por los interlocutores, tal como ocurre en una clase. Sin embargo, el segundo interlocutor que en este caso son los estudiantes, son representados oralmente por el docente, debido a que ellos se comunican a través del *chat* con sus intervenciones, inclusive intervenciones muy parecidas a las ocurridas en clase, cuando el docente debe llamar la atención de sus estudiantes para continuar la clase.

Sin embargo no hay que olvidar que existe un porcentaje considerable que responde al patrón simétrico, donde el estudiante es quien genera la pregunta y el docente es quien realiza el ejercicio de contestar dicha interrogante. La existencia de este patrón genera mayor interacción entre el docente y los espectadores de la clase, debido a que el rol de hacer las preguntas lo tiene el estudiante, quien no utilizará el recurso de la

pregunta retórica antes señalada que utiliza el docente, sino que corresponde a despejar dudas sobre el contenido que se está pasando. Los roles se intercambian en cierta manera, pero demuestran mayor interacción entre los participantes de la clase, incluso llegando a ser los mismos estudiantes quienes responden las dudas de sus compañeros de aula virtual. Estos patrones de interacción, presentes en la clase, marcan una gran diferencia con el primer video analizado, debido a que el docente ya no realiza un monólogo constante en la clase, sino que se ve, ya sea beneficiado o afectado, por las interrupciones que los estudiantes hacen en su clase. Incluso ocurren situaciones que también señalan que la interacción virtual no está alejada de la presenciada en una clase presencial, ya que incluso los estudiantes también, a través del chat, se desvían del tema y comienzan a conversar sobre otros aspectos, ajenos al desarrollo del contenido que el docente está entregando. Sin embargo, y a pesar de existir patrones tanto asimétricos como simétricos, existen diferencias importantes en el desarrollo de la interacción, debido a que esta es la primera vez que el proyecto del preuniversitario trabaja con elementos tecnológicos, por ende se encuentran en una fase experimental, donde no se sabe si la interacción y el *Streaming* darán buenos frutos y se adecuará al formato del preuniversitario.

No obstante, no tan sólo en los patrones de interacción de esta segunda clase virtual se puede evidenciar que la interacción está presente, ya que en los recursos verbales utilizados por el docente y la evocación de la voz, está puesta en los otros, de dos forma distintas. Existe un porcentaje importante de elementos heteroglosicos presentes en la clase virtual (80.70%), que señala la permanente interacción entre el docente y sus estudiantes, por sobre la total falta de interacción en el primer video, donde las voces monoglosicas eran permanentes. En este segundo video, se identifican dos tipos de heteroglosia, aparte de los arrojados por las estadísticas de contraer y expandir, que responde más bien a la posición en la cual el docente realiza sus intervenciones durante la clase.

En un primer momento, el discurso del docente se vuelve heteroglosico, cuando emite enunciados que no tan solo tienen que ver con él, sino con la identificación total del preuniversitario Puntaje Nacional, donde se toma como referente, pero cada enunciado está relacionado con la identidad y el propósito que tiene el proyecto y las clases virtuales. Como ejemplo de esto, el docente comienza con un “los y las saludamos” donde claramente él se refiere a que el preuniversitario les da la bienvenida a los estudiantes, la audiencia virtual que será quien participe de la interacción. Además, la mayoría de las intervenciones de este tipo, donde el preuniversitario pasa a ser esa

segunda voz evocada de contracción, específicamente donde la proclamación es lo que prima, debido a que está anunciando sus acciones que van ligadas al preuniversitario. Esta primera voz está llena de verbos de gratitud o de señalamiento (como recordar, saludar) o construcciones como “nosotros aquí estamos” o “nos están viendo”. Este recurso lingüístico es utilizado constantemente por figuras de carácter público, en mayor medida cuando están representando a una institución, empresa o un grupo de personas que están con ellos y se dirigen públicamente a la sociedad. Se debe recordar que el docente tiene un rol social importante, por ende no tan solo se está representando a él mismo, sino que también a un grupo de personas que trabajan junto a él, ya sea un organismo, un departamento o sector en específico, que van incluidos en el discurso planteado y emitido por el docente.

Se señala que también existe una segunda voz al interior de la heteroglosia, que corresponde esta vez, a la identificación o apropiación de la posición del docente hacia los estudiantes. Esta posición se percibe porque es un recurso bastante utilizado incluso por los docentes en un aula real de clases. Los enunciados como “dijimos que el lenguaje...” o “vimos el concepto...” están remitiendo tanto a uno como individuo como a otra persona, que en este caso corresponde a los estudiantes que están viendo la clase. Esta característica hace que la clase sea interactiva y didáctica, debido a que el acercamiento verbal que utiliza el docente genera una relación con los estudiantes, donde estos se sienten cómodos a pesar de la distancia que los separa del docente. Esta estrategia está íntimamente ligada con las Actividades Típicas de Aula, señaladas por Lemke (1995), ya que el docente utiliza algunos elementos verbales para conducir la clase y también para poder obtener de sus estudiantes algunas respuestas que le permitan seguir con el hilo en el aula. A diferencia de los enunciados que tenían que ver con la posición del docente a nivel de identificación del preuniversitario, estos elementos heteroglósicos pretenden expandir la voz, ya que atribuyen al otro, a quien está mirando la transmisión. Aquí nuevamente se puede observar la interacción, ya que la estrategia verbal que utiliza el docente quiere cubrir el aspecto áulico que pareciese no existir a primera vista, al menos de forma presencial, por ende necesita apropiarse de recursos verbales que permitan, tanto a él como a sus estudiantes sentirse en un aula de clases, aunque esta esté restringida a tecnologías ajenas a un aula de clases común.

6.2.2.1.- Síntesis Segundo Video

Con los elementos y análisis anteriormente presentados, queda bastante claro que el docente, estando consciente de que no está al interior de un aula de clases común, trata de que el ambiente y la interacción en sus clases se parezcan lo más posible a un

contexto educativo real. Sin embargo, y a pesar de que el docente maneja los tiempos de la clase, esta aun así se escapa del control que puede tener. Existen ciertos indicios, tanto en la interacción como en los recursos utilizados por el docente, que indican que esta etapa no está suficientemente lograda y que existen bastantes mejoras que hacer en el ámbito de las clases. El patrón más repetitivo en este segundo video es el IRE, donde las preguntas que realiza el docente están dirigidas a ser respondidas por los estudiantes, pero con previo conocimiento ya de la respuesta. Esto tiene el nombre de pregunta hipotética o retórica, donde el docente simplemente valida sus conocimientos a través de preguntas a las cuales ya tiene las respuestas, siendo respuestas únicas, de carácter cerrado, no entregando la posibilidad de que los estudiantes generen dudas o conflictos con las respuestas. Por ejemplo, cuando el docente dice: “el mar es a....” y los estudiantes responden: “...zul”. Este tipo de intervención esta mediada por el docente e incluso dirigida para que se dé una respuesta esperada. En el patrón IRE, sucede este tipo de intervención, que no está para nada alejado de los modelos clásicos de enseñanza en enseñanza básica o media, pero que sin embargo no parece ser lo efectivo. Además, las intervenciones que hacen los estudiantes no son reguladas por el docente, y en oportunidades lee mensajes del *chat* que no tienen que ver directamente con el desarrollo del contenido y la clase, lo que causa que existan elementos distractores para el desempeño de la clase. Esto puede deberse a la inexperiencia de la utilización de estas herramientas tecnológicas, y al no sacarle provecho de mejor manera a la interacción con los estudiantes.

Esta clase sin lugar a dudas es una evolución del video anterior, donde las nuevas herramientas informáticas ayudan al desempeño de la clase, donde pasó de un nivel asincrónico a uno sincrónico que permita observar y evidenciar las distintas interacciones al interior de la clase virtual. El docente se encarga de que existan ciertos sesgos de que lo que intenta hacer a través del *Streaming* se parezca a lo realizado en un aula presencial y en muchas medidas lo logra, sin embargo y comparado con el primer video, se va al otro extremo, donde la clase es completamente heteroglósica, si se habla desde los términos de la Teoría de la Valoración, dejando poco espacio para que el docente concentre su clase en los contenidos que, aunque logra finalmente transmitirlos, tiene elementos distractores que no le permiten situar la clase y utilizar de mejor manera los tiempos disponibles para realizar la clase. Incluso, se puede observar falta de actividades al interior de la clase, ya que las preguntas como anteriormente se señaló, simplemente son extensiones de lo que ya sabe el docente, sin aportar un elemento nuevo, con el cual los estudiantes puedan apropiarse de mejor manera del contenido y de la interacción propiamente tal. Se sigue observando la evolución del género durante

estas clases, debido a que se encuentran nuevos patrones y recursos lingüísticos en el discurso emitido por el docente, que denotan que sigue en un constante cambio y adecuación a las necesidades del contexto social en el que está inmerso.

6.2.3.- Video Año 2013

En el tercer video transliterado, correspondiente al presente año, las clases presentan las mismas secuencias en los patrones, incluso el patrón monologal baja todavía más en las clases realizadas por el docente. Esta bajada en el patrón monologal es debido al aumento de los patrones asimétricos y simétricos, que son los indicadores de la existencia de interacción en una clase virtual de carácter sincrónico. Sin embargo, existe una variación bastante importante en el patrón asimétrico que cabe señalar. El video anterior correspondía al año 2012, que era el primer periodo donde el preuniversitario implementó el *Streaming* y el *chat* en sus clases, por ende la experiencia en dichas herramientas aplicadas al contexto educativo no habían sido probadas por el preuniversitario, algo que incluso se demostró en ciertos intervalos durante el transcurso de la clase. El último video denota mayor control y mayor apropiación de los elementos que pueden ayudar a la interacción en el aula de clases.

El patrón IRF, donde existe una retroalimentación por parte del docente, parece ser más utilizado en desmedro del patrón de evaluación, que solo busca una respuesta del estudiante que ya es conocida por quien dirige la clase. En el caso de la retroalimentación, el profesor puede tomar la respuesta del estudiante y ampliar el conocimiento no tan solo de un individuo, sino que de la totalidad de quienes están mirando la clase, que en este caso son los sujetos que ven la clase en línea. Este patrón IRF es mayor en el último de los videos analizados, lo que quiere decir que la interacción está centrada en los estudiantes y no en el profesor, validándose como tal, puesto que se desea generar interés en los aprendizajes de los estudiantes, desde el punto en que exista la inquietud de preguntar y de comentar lo que el docente dice o responde a las interrogantes que ellos mismos presentan. Además de la existencia mayor del patrón IRF, el patrón simétrico también ha aumentado, queriendo indicar que la interacción sigue siendo mayor que en los primeros videos. El incremento de estos dos patrones nos da indicios de la nueva experiencia que tiene el docente en el manejo de las Tic's que le fueron brindadas, algo que sigue justificando la evolución del género y la importancia que tiene la interacción en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Que el patrón IRF y simétrico hayan aumentado no es por casualidad, sino porque esta vez el docente comienza a dirigir la clase, teniendo mayor control de lo que lee en el *chat*, lo que le proporciona información para el contenido que está revisando y opta por

estrategias comunicativas que le permitan a sus estudiante sentirse identificados con él. Incluso, aunque tenga mayor control de la clase, los patrones simétricos son más amplios, debido a que las intervenciones que hacen los estudiantes en el *chat*, y leídas por el docente son frecuentes; el docente utiliza estas intervenciones con el objetivo de responder dudas, y también de hacer participar a sus estudiantes en preguntas, ya no de tipo cerrada, sino que reflexivas y con una amplitud de respuestas.

En el aspecto de la valoración y los recursos verbales presentes en este tercer video, también existen cambios que hay que señalar. La heteroglosia sigue siendo el factor dominante, pero su presencia es menor que en la clase del año 2012. Esto se debe principalmente a la experiencia que el docente ha tomado durante un año de utilización de los recursos de *Streaming* y *chat*, lo que le permite segmentar la clase y realizarla desde distintos puntos. En la clase del año 2012, se ve un docente que no tiene mayor experiencia en el uso de las interacciones virtuales con sus estudiantes, lo que se evidencia en su discurso, donde los ejemplos y el contenido están netamente dirigido a sus estudiantes, sin regular lo que se dice o las intervenciones de los mismos usuarios del *chat*. En el 2013, cambia ese formato, y el docente comienza a controlar la clase y las intervenciones de los estudiantes, ya que segmenta la clase de mejor forma. El docente se dedica a pasar el contenido, antes que los estudiantes comiencen a hacer preguntas o a tener dudas al respecto, incluso tratando desde antes aclarar cualquier tipo de duda que pueda presentarse. Esto hace que el foco de heteroglosia baje y se presente nuevamente una monoglosia, pero esta vez no está enfocada netamente en el docente por estar solo en la interacción, sino que al contrario, con la experiencia obtenida por el docente le entrega la posibilidad de adelantarse ante cualquier duda y aclararla desde un principio, respondiéndola desde su perspectiva y su clase. La heteroglosia presente nuevamente esta basada en los dos tipos antes señalados (desde el punto de vista del preuniversitario y desde los estudiantes), sin embargo esta vez, existen mayores voces monoglósicas con el fin de regular y controlar de mejor manera tanto el discurso como la interacción que ocurre en el aula. Es debido a ello que la clase está centrada en un intercambio entre el docente y los estudiantes, donde la voz está enfocada claramente en ambos, sin embargo, en esta clase las intervenciones que realizan los estudiantes son bastante precisas, lo que genera que el docente a cargo no lea algunos elementos que no son necesarios o aporten algo al desarrollo del contenido que desarrolla. El carácter heteroglósico nuevamente está dividido en contracción o expansión, donde la proclamación y la atribución nuevamente son los elementos que predominan en dichas secuencias.

6.2.3.1.- Síntesis Tercer Video

Con el tercer video se cumple la secuencia de evolución completa del género. En esta clase tenemos un docente más maduro y apropiado de los contenidos y los recursos tecnológicos que en un momento no sabía ocupar. La clase es sincrónica nuevamente, pero debido a la mayor existencia de patrones correspondientes a la retroalimentación de los estudiantes y a la misma intervención de ellos durante la clase, el carácter sincrónico se vuelve más avanzado que el presentado en el anterior video. La clase virtual propuesta por el docente se parece al ideal de clase interactiva presencial que se quiere llegar a forjar, debido a que la interacción ya no está dirigida conscientemente por el docente, tratando de obtener respuestas que él ya sabe, sino que son los estudiantes que comienzan a preguntar abiertamente y a evaluar las respuestas que hace el docente con respecto a las interrogantes. Encontramos una clase más evolucionada y mejor preparada, incluso con una planificación implícita detrás, debido a que se termina la clase con una actividad, algo completamente inexistente en los otros dos videos.

Existe una madurez en los procesos de interacción, que se evidencia en el continuar de la clase y en las intervenciones que hacen los estudiantes. El docente ya no se detiene a observar mensajes o acotaciones que no son necesarias para el contenido que está pasando, e incluso no existen sesgos de elementos distractores que puedan entorpecer el andar de la clase. Estos elementos deben existir, pero la experiencia del docente al usar el *Streaming* y el *Chat* durante el último año, han hecho que exista una madurez en la elección de las intervenciones que hacen los estudiantes. La clase virtual de carácter sincrónico intermedio, si es que tuviéramos que denominar a esta última clase, se acerca mucho más a los patrones de interacción de un aula presencial. Sin embargo no tan solo los patrones de interacción están siendo bien utilizados, sino que el discurso profesional propio de la docencia está regulado y dirigido para que no existan elementos que generen ambigüedades en la transmisión del contenido, y las palabras son, inclusive, mejor seleccionadas y mucho más pertinentes a los Actos de Habla, el contenido que se está entregando. Uno de los elementos más débiles de los dos primeros videos era la no claridad en los conceptos y en los ejemplos que el docente entregaba a sus estudiantes, algo que queda totalmente olvidado cuando se ve esta última clase, con un docente en el manejo de la interacción, en el discurso y en su prestancia, mucho más maduro. Una clara evolución de las clases virtuales, desde el carácter asincrónico hacia el carácter sincrónico, que finalmente permite la interacción.

6.3.- Análisis de la Entrevista realizada al docente, basado en la Teoría de la Valoración

La interacción es uno de los elementos importantes al interior de una clase, algo que ha quedado bastante claro, y aunque no se puede definir en este estudio de caso, la calidad y los resultados que tiene dicha interacción con los estudiantes, si se puede valorar la importancia de dicho sistema en las clases virtuales, desde su necesidad hasta los cambios fructíferos que pueden llegar a hacer, en un proceso de aprendizaje, tanto para estudiantes como para el mismo docente. Es debido a esto, que para realizar una posterior triangulación de los patrones de interacción, la evolución del género en las clases virtuales y la importancia que tiene la interacción, se ha realizado una entrevista al docente a cargo de dichas clases, con el objetivo de conocer la perspectiva personal que él tiene sobre la interacción, y como identifica los cambios que han ocurrido en tres periodos distintos de sus mismas clases. Para analizar dicha entrevista, se ha utilizado en un primer momento la Teoría de la Valoración, con el objetivo de identificar el valor que le entrega el docente a las interacciones y a la evolución sincrónica que ha tenido el proyecto, utilizando dos dominios semánticos: actitud, debido a la carga valorativa de sus apreciaciones; y compromiso, con el objetivo de observar las voces y la postura desde donde está haciendo el enunciado. En un segundo plano, también se evaluará la reflexión del mismo docente con respecto a la interacción, y como él mismo reconoce la existencia de diferencias claras entre los periodos en que las clases fueron realizadas, debido a que todas corresponden a patrones de interacción y discursos distintos. En el apartado de los anexos se encuentra la entrevista transliterada de manera completa.

Los primeros elementos que se analizan son aquellos dominios semánticos de actitud y compromiso. La actitud está ligada a los valores que se le da a algunas apreciaciones realizadas por el docente en la entrevista. Desde el punto de vista de la actitud, se toma en cuenta si realiza juicios en sus respuestas, o presenta un grado de afecto o apreciaciones. Estos tres subdominios, nos permiten observar la objetividad o subjetividad que tiene el docente con respecto a sus enunciados, pero más importante aún, clarifica el nivel de importancia de lo emitido en el discurso/entrevista, algo que es primordial a la hora de conocer la importancia que tiene el docente con respecto a la interacción. El resultado, en términos estadísticos, arrojó que las respuestas del docente en la entrevista se inclinan por la apreciación, dando importancia a los dos elementos centrales de la presente investigación y que sustentan la triangulación posterior: La interacción y el manejo de Tic's.

Cabe señalar que el docente entrega una apreciación primordial para entender como la interacción del aula ha beneficiado al uso de las clases. El docente señala

“...para nosotros el tema de la interacción por medio del chat se ha vuelto la herramienta fundamental para que esto resultase ser diferente...”. Esta respuesta la entrega cuando se pregunta de manera indirecta sobre la importancia que ha tenido tener una interacción con los estudiantes. En esta respuesta del docente podemos observar claramente, que el *chat* y su inmediato impacto en el sistema del preuniversitario, han logrado que el producto que el preuniversitario Puntaje Nacional sea distinto a los ya presentados en el mercado. Esto se evidencia de la siguiente manera. Antes de comenzar a trabajar con los videos/clases del preuniversitario escogido, los investigadores del presente seminario realizaron una búsqueda de otros preuniversitarios, que hicieran sus clases a través de la Internet. ¿Cuáles fueron los resultados? Todos los preuniversitarios observados, como por ejemplo PreuJoven por nombrar a alguno, tienen el formato de entregar videos con información frontal, sin la existencia de otra herramienta más que una diapositiva de fondo, una cámara o un plumón y una pizarra. Esto no difiere de la primera etapa del preuniversitario Puntaje Nacional, sin embargo fue este mismo hecho que hizo escoger este preuniversitario, debido a que, desde el carácter asincrónico que presentaba, de igual manera que el resto de los preuniversitarios observados, cambió hacia uno sincrónico que permite la entrada de los patrones de interacción necesarios para que la clase ya no tenga el carácter asincrónico de los demás productos en el mercado, y sea la novedad que tanto señalada el docente. Él hace una clara diferencia entre el producto que ellos entregan y los demás preuniversitarios, debido a que la interacción por el *chat*, que sería el equivalente del diálogo entre profesor y alumno en un aula de clases, entrega la herramienta para que la educación que ellos entregan no se convierta en lo que en un principio entregaban: videos llenos de información sin la posibilidad de responder las dudas de los estudiantes. El docente está consciente de que mientras parecida sea la clase que entrega a sus estudiantes, estos se sentirán con la propiedad y la comodidad de poder intervenir y preguntar, que es realmente el objetivo que tiene el preuniversitario. Un aspecto importante es que este preuniversitario es gratuito y llega a distintas partes por su carácter virtual, por ende, la heterogeneidad de personas que lo ven es bastante y, que un docente sea capaz de responder a cada uno de los participantes de la clase, si en un aula de clases es difícil, en el aula virtual resulta del mismo modo.

Esta importancia se ve afianzada por las mismas respuestas posteriores que el docente entrega, que son apreciaciones propias, sin embargo también le da tienen un juicio con respecto al preuniversitario mismo y a la evolución que se ha hecho. Con respuestas como: “...sentir que el trabajo que hace uno tiene un impacto positivo, evidentemente, es inspirador...” o “...un proyecto que está en permanente

reformulación y autocrítica.” señala la valoración que tiene no tan solo con la interacción, sino la importancia que el docente entrega al proyecto mismo. Además, él mismo se da cuenta de la evolución que ha tenido, con respecto a la retroalimentación que les entregaban de los primeros videos publicados (año 2010). Señala que lo único que recibía era un “me gusta” o un “gracias”, algo que no refleja en su totalidad el aporte que estaba realizando el preuniversitario. En cambio, al momento de implementar el *Streaming*, comienzan a generarse dudas y preguntas, comentarios en vivo con respecto a lo que están generando como docentes, tanto él como docente de lengua y sus demás compañeros.

En el momento de analizar el resto de los elementos de la entrevista, de carácter verbal, se evidencia heteroglosia de contraer, debido a que, desde su punto de vista habla del preuniversitario y de su manera de ser, entonces reduce el ámbito de sus respuestas a generarlas desde él y el proyecto al cual representa. Sin embargo, cuando es consultado con respecto a los ejemplos o a algunas estrategias que utiliza en clases (como didácticas o llamar la atención de sus propios estudiantes), hace atribuciones que permiten entender que el centro de atención a la hora de interactuar o realizar sus clases, no es validarse a él como docente sino que de generar aprendizajes en sus estudiantes. En sus respuestas se observa que la interacción de aula sigue esa línea, puesto que no sirve ejercer la docencia si el objetivo que se propone no se cumple, que claramente es educar. El docente hace una valoración importante a la interacción de aula, y observa que es la implementación del *chat* y el *Streaming*, lo que ha causado el éxito del preuniversitario.

6.3.1.- Síntesis Entrevista al Docente

Desde la entrevista se puede desprender que el docente reconoce la existencia de tres periodos durante la existencia que tiene el preuniversitario, y que el producto original que se implementó difiere bastante del último entregado, correspondiente al año 2013. La interacción para el docente, desde el nivel del *Streaming* y el *chat*, se han vuelto las principales herramientas con las cuales el preuniversitario cuenta, dando la posibilidad a los estudiantes de generar instancias que otros preuniversitarios de las mismas características no le es posible entregar. En la entrevista el docente valora la interacción desde el plano en que las clases virtuales deben parecerse lo más posible a una clase presencial, desde el discurso hasta los elementos materiales, como la pizarra, debido que se crea un ambiente físico y psicológico que ayudará a los estudiantes a entender en el contexto en el cual están. Independiente de que el docente sabe que está haciendo clases virtuales, usa estrategias pedagógicas propias de un aula de clases

presencial con la diferencia que las adecua al contexto virtual, dejando en claro que no existe brecha entre lo presencial y lo virtual.

Al reconocer que existen tres periodos, también reconoce la evolución del proyecto, y la futura ampliación del mismo, debido a que en este mismo instante su objetivo es la Prueba de Selección Universitaria, sin embargo las ambiciones son otras. La interacción es valorada por el docente como el único medio donde los estudiantes aprenden y generen necesidad de aprendizaje, y esto sumado a las nuevas tecnologías presentes, se tornan herramientas en potencia para cada profesor en ejercicio. El docente mismo aclara que la idea de las tecnologías no es suplir al docente, al contrario, nutrirlo y entregarle materiales para trabajar, sin un límite físico, debido a la transversalidad que cumple la virtualidad. En síntesis, la interacción ha ido mejorando de la misma manera en que el proyecto se ha ido implementando y adecuando a los contextos tecnológicos que el equipo del preuniversitario le ha entregado.

6.4.- Triangulación

El siguiente recuadro, sirve como síntesis de los datos arrojados durante el análisis entre los datos obtenidos de las transliteraciones de clases y la entrevista al docente que emite las clases. En este cuadro se presentan los tres periodos identificados, separados por los años de cada video. Además, la presencia del patrón de interacción, la presencia de monoglosia/heteroglosia, el tipo de heteroglosia presente y finalmente la valoración/reflexión que hace el docente con respecto a cada uno de los periodos, extraído directamente de la entrevista. Posterior al recuadro, se realiza una síntesis del trabajo, tomando en cuenta los datos antes analizados, sintetizando cada periodo en conjunto con la reflexión del docente, y el diálogo que se produce entre todos los aspectos analizados.

| | Presencia del patrón de interacción. | Presencia de Monoglosia/Heteroglosia | Presencia del tipo de heteroglosia. | Valoración del docente con respecto a la clase, recogida a través de las apreciaciones inscritas y evocadas que realiza. |
|----------------|--|---|--|--|
| Clase Año 2010 | Monologal en la totalidad de la clase presentada. | Monoglosia, con la existencia mínima de heteroglosia. | No existe. | Indica que fueron solo cápsulas de videos cortos, con información. |
| Clase Año 2012 | Monologal, con la existencia de patrón IRE. En menor medida IRF/Simétrico. | Heteroglosia, con la existencia reducida mínima. | Expansión de tipo de atribución. Existencia de contracción y proclamación. | Experiencia inicial en la cual, probando el Streaming y el chat, se logró a ver la necesidad de la interacción en el aula. |
| Clase Año 2013 | Monologal con la presencia de patrón IRF y simétrico. | Heteroglosia, con existencia elevada de monoglosia. | Expansión de tipo de atribución. Existencia de contracción y proclamación. | Afianzamiento de la herramienta de <i>Streaming y Chat</i> , valoración de la interacción en el aula como fundamental en el proceso. |

Figura 13: Triangulación de análisis

Durante el primer periodo del preuniversitario *on line* Puntaje Nacional, se puede observar la presencia de elementos esenciales de una clase presencial de cualquier aula de nuestro país. Un docente frente a los estudiantes, entregando información, hablando del contenido de Actos de Habla, sin siquiera tener una mínima preocupación de lo que los estudiantes requieren. Esta necesidad no se puede observar, ya que el primer periodo es asincrónico, donde la interacción es inexistente, la retroalimentación de aquellos que ven el video es simplemente a través de una nota al final de los videos, pero no existe una comunicación bidireccional, que permita entender si los procesos comunicativos son

efectivos o no. Este primer periodo carece de interacción y comunicación, y el docente reconoce que la primera etapa simplemente llevó a ser un preuniversitario como los demás del mercado, donde no existe una diferencia clave y concisa con respecto a lo que se quiere entregar. Simplemente se usa una plataforma para subir videos a la Internet, pero el propósito y la claridad de realizar clases no existen, debido a que son simplemente clases informativas y expositivas, unidireccionales, sin una audiencia que participe, lo que se aleja completamente del contexto educativo actual.

En el segundo periodo, correspondiente al video del año 2012, aunque existe aún un carácter monologal, están presentes patrones de interacción asimétricos y simétricos que indican que existe mayor participación de aquellos quienes ven los videos. La herramienta del *Streaming* y el *chat* se hacen presente, por lo tanto, permite interacción en las clases, que anula los videos asincrónicos del primer periodo, y comienzan a gestar videos de carácter sincrónico para que los estudiantes participen activamente en las clases. Comienza como un experimento por parte del preuniversitario, con la búsqueda incesante de hacer la diferencia con respecto a las otras ofertas del mercado, se utilizan algunos servidores para la realización de las clases. El docente aprende a utilizar por primera vez estas herramientas, desde la pizarra digital hasta el tema de las luces, y trata de que la clase dirigida por él, se parezca a un aula de clases. Se olvidan totalmente de los patrones monologales, debido a que existe interacción entre los interlocutores. Sin embargo, esta la presencia de IRE, que indica que el docente se preocupa de la interacción, pero realiza preguntas de carácter inductivas, donde él ya conoce la respuesta o preguntas retóricas para la conducción de la clase. La clase se asemeja a una de básica, donde el docente realiza intervenciones no muy pertinentes al contenido, y las intervenciones de los estudiantes son dispares. La falta de experiencia ocupando este método, dificulta la utilización del *Streaming* de manera correcta, lo que finalmente se puede observar en las clases.

Presencia de heteroglosia por sobre la monoglosia, que se ve reducida. Existen dos tipos de heteroglosia, donde se proclaman acciones que realiza el docente en base a la identificación del docente con respecto al preuniversitario, y la segunda donde se atribuye a los estudiantes la voz, siendo el profesor parte también de los enunciados y las acciones que se realizan en un conjunto. Esta última corresponde a la inclusión de la voz del docente como una actividad típica de aula. El docente en la entrevista sabe que el preuniversitario he evolucionado, en raíz de las nuevas herramientas implementadas (*Streaming* y *chat*), aunque lo tilda de experimento, debido a que recién están probando el funcionamiento de este.

En el tercer periodo, correspondiente al año 2013, los patrones de interacción siguen manteniendo tanto el aspecto monologal como el asimétrico-simétrico. Sin embargo, se reduce la presencia del patrón IRE en favor de los patrones IRF y simétrico, que evidencian mayor presencia de interacción, debido a que el docente ya no hace preguntas dirigidas o retóricas, y simplemente hace preguntas directas de conocimiento o ejemplo a sus estudiantes. Además, la mayor presencia del patrón simétrico hace alusión a que la interacción es mucho mayor, debido a que los estudiantes hacen interrogantes con mayor frecuencia al docente, con la finalidad de que se respondan las interrogantes de los estudiantes y exista mayor interacción entre el docente y los estudiantes. Esto habla del factor interpersonal que involucra tanto a quien está a cargo de la clase como a los participantes de la misma. A nivel del dominio semántico de compromiso, existe mayor heteroglosia, aunque sube el nivel monoglósico por encontrarse con una clase más controlada y guiada por el docente, debido a la experiencia y consolidación de las interacciones y las clases del preuniversitario. Nuevamente la heteroglosia se evidencia a través de atribución y proclamación, similares a los explicados en el video anterior. En este sentido, el docente reconoce que existe mayor apropiación de la herramienta del *Streaming* y el *chat* e incluso le da un carácter fundamental y único en el proceso y evolución del preuniversitario.

6.4.2.- Triangulación Final de Datos

El docente conoce la realidad del proyecto que ha armado, y reconoce la evolución que ha tenido. La primera etapa, asincrónica, no permite una interacción ni una participación activa de los estudiantes, por ende estaría alejada de nuestro objeto de estudio que es la interacción. Sin embargo, valida el hecho de que existe una evolución importante del género de interacción. Cabe recordar que existe ya una evolución del género en clases presenciales, sin embargo no se había constatado este mismo cambio en las clases de carácter virtual. Entonces se puede inferir que las clases de carácter asincrónico son el primer paso desde la clase presencial a la clase virtual, donde la interacción existente no se asemeja a los patrones de la clase presencial emitidos en la actualidad educativa. No existe una audiencia presente, ni siquiera a través de una herramienta como el *chat*, para poder realizar algún tipo de intervención.

Sin embargo, y tal como el proyecto fue evolucionando, también lo hizo el género junto con él, constatándose en el segundo periodo. Se mantienen rasgos entre los dos primeros periodos, donde el docente es quien dirige la clase, pero la llegada de la herramienta del *Streaming*, realiza un cambio total de interacción, anulando completamente la clase virtual asincrónica, pasando a ser virtual sincrónica donde la

posibilidad de interacción está latente y la clase intenta ser llevada por ese sendero. Sin embargo, este periodo cuenta con la inexperiencia del docente y el poco manejo de las herramientas tecnológicas, lo que produce ciertos vacíos estructurales en la formación y desarrollo de la clase. En este segundo periodo se visualiza la importancia de la interacción en el aula, debido a la existencia de preguntas e intervenciones de los estudiantes que pueden facilitar el aprendizaje de los demás, es decir, una misma pregunta puede servir para muchos que están viendo de manera directa la clase virtual. El problema está en que, debido a la falta de práctica y a la etapa inicial de las clases de carácter sincrónico, el docente no sabe elegir las intervenciones y preguntas más adecuadas para el contexto educativo ni el contenido curricular que está entregando. Lo primordial está en la valoración de la interacción, lo que causa la eliminación completa de cualquier tipo de clase asincrónica en el preuniversitario, al menos desde el segundo periodo en adelante, para enfocarse en la interacción no tan solo a través del *Streaming*, sino que abrir también posibilidades en algunas redes sociales.

Finalmente, el género de la interacción de aula se ve formado, pulido y determinado en un tercer periodo, que llega este año para el proyecto. Luego de un sinnúmero de mejoras a las interacciones, las herramientas y estrategias del segundo periodo, la interacción llega un punto donde el centro de atención no está en el docente ni en la elección de las intervenciones, sino que en los estudiantes y en las constantes dudas que parecen tener. Claramente es una evolución contundente del segundo periodo, tomando la interacción como eje central de la clase, pero esta vez con una estructura de clase mejor formada y planificada. El docente entrega toda la información, teniendo pausas en la exposición para saber si sus estudiantes se apropian de los contenidos vistos, preguntando ejemplos a sus estudiantes, para acercar el contenido a las realidades de la heterogeneidad de la audiencia, y finalmente realizando síntesis en conjunto a sus estudiantes, incluyendo una actividad, para redondear lo adquirido durante la clase virtual. Se puede evidenciar una clara evolución de la clase sincrónica, que ya no parece estar en un nivel básico, debido a que la madurez del docente y el uso de las herramientas, han llegado a pulir la clase y a transformar el producto que estaba presentando el preuniversitario. La clase sincrónica final, en su último periodo, tiene los mismos rasgos que una clase presencial en cualquier aula del país, con inicio de una clase, con el contenido propiamente tal, con un cierre y una actividad que permita a los estudiantes practicar lo aprendido. Existe una estructura similar a la que se planifica en un contexto educativo presencial, donde también existe interacción mediada y controlada por el docente, algo que está presente en cualquier clase presencial. Con este último periodo, se podría sintetizar que el género evolucionó de lo presencial a lo virtual,

pero manteniendo los elementos propios de una clase interactiva de aula, debido a que el docente a cargo del preuniversitario intenta hacer que la clase, y no tan solo en los elementos materiales, sino que también en los estructurales y en el discurso del mismo, sean lo más semejantes posibles a los observados en una clase presencial, no tan solo para seguir un modelo tradicional, sino que también para contextualizar a los estudiantes y sientan que lo que están realizando no está fuera de lo que harían en cualquier otro preuniversitario con clases presenciales. La diferencia se marca, en que este proyecto es gratuito, y al ser a través de la Internet, consigue que mucha gente, no tan solo en Chile, pueda ver como se realizan las clases y la poca diferencia que existe entre estar en una sala de clases presencial y estar en una clase virtual de carácter sincrónica.

VII.- CONCLUSIONES

7.1.- Conclusiones Generales

A partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que en clases virtuales de carácter asincrónico no se evidencian patrones de interacción, debido a que el docente emite una clase basada en un discurso monologal, es decir, neta transmisión de información que determina el foco de la primera etapa del preuniversitario *on line*, correspondiente al año 2010. Por otra parte, sí es posible identificar patrones de interacción en clases virtuales de carácter sincrónico, puesto que, gracias a la implementación de tecnologías como el *Streaming* y el *chat*, el docente puede realizar preguntas y también responder las dudas que surjan por parte de los estudiantes. Sin embargo, el carácter sincrónico de las clases correspondientes a los periodos 2012 y 2013, varía en la medida en que el docente va adquiriendo mayor experiencia referente al control de tiempos y las situaciones de interacción. Esto se puede observar por medio de elementos de interacción propios de una clase presencial que se traspasan a las clases virtuales de carácter sincrónico, por ejemplo, el saludo del profesor a sus estudiantes, preguntas tanto del docente a los alumnos como de los alumnos al docente, llamados de atención por parte del profesor, comentarios y otras actividades propias de una sala de clases que tengan relación con la comunicación oral entre profesor y estudiante.

En las clases virtuales de carácter sincrónico, fue posible encontrar patrones dependiendo del periodo analizado. Es decir, en el periodo de 2010, sólo se advierten patrones de índole monologal; en el período 2012, se evidencia patrones de tipo monologal, asimétrico y simétrico, siendo el patrón Indagación-respuesta-evaluación (IRE) el que aparece con mayor frecuencia; por último, el periodo 2013, tiene presencia de todos los patrones (monologal, simétrico y asimétrico) observando una mayor presencia de Indagación-respuesta-*feedback* (IRF).

En términos valorativos los tres periodos también difieren en estrecha relación con los patrones de interacción presentes en cada uno de ellos, es así como en el primer periodo (2010), el docente no valora la interacción debido a que no existen intervenciones de una audiencia que permitan emitir un discurso pensado en una participante externo al docente. Se compromete con su propio discurso. En el segundo periodo (2012) y con la llegada del patrón asimétrico a las clases de carácter sincrónico el docente cuenta con la reiterada participación de los estudiantes, lo que le permite emitir una valoración con respecto a la participación de los estudiantes, además, la voz del discurso se centra en el otro (estudiantes) tanto él en virtud de representante del

preuniversitario como la voz de sus estudiantes. Por último, el tercer periodo (2013) en concordancia con la implementación de un patrón de interacción más estructurado, más cercano a la estructura de una clase presencial, el discurso del docente se aproxima a un discurso propio de la profesión docente; esto se evidencia en la valoración que posee de las intervenciones que realizan sus estudiantes con la diferencia de que en este periodo el énfasis lo sitúa en la información que transmite la audiencia, por encima de la participación desmedida de los alumnos.

El docente reconoce que la importancia del preuniversitario se basa en la interacción, que a su vez, es lo que los diferencia de otros preuniversitarios virtuales existentes en el mercado. Puesto que, según su experiencia, opina que toda situación educativa debiera estar ligada ampliamente a la interacción entre docente y estudiantes y también entre estudiantes mismos. Además, el docente reconoce la existencia de una evolución en las clases del preuniversitario on line desde la interacción como de las similitudes que presenta el proyecto con la sala de clases presencial. Es decir, cada vez, adquieren elementos propios de la clase presencial que permiten que la clase virtual sincrónica no esté alejada de los contextos educativos en cualquier contexto social.

Este preuniversitario está enmarcado en la necesidad educativa de estudiantes que están inmersos en realidades sociales dispersas. Hoy en día en el mercado de los preuniversitarios, sino es que en el mercado de la educación general, se malversa con respecto a la correspondencia que tiene la calidad educativa con el gasto que se realiza en la educación de manera particular. Este preuniversitario abre la brecha de exclusión en elementos transmitidos culturalmente y que cierran las posibilidades de realizar educación en cualquier tipo de contexto. El preuniversitario es gratuito, es decir cualquiera puede acceder a las clases realizadas, sin importar el estatus económico al cual pertenezcan. El preuniversitario es virtual, por ende se puede acceder a él, a través de la única utilización de tener un computador, sea en un *cyber-café* o en la comodidad del escritorio de su hogar, lo que es una superación del obstáculo geográfico que presentan la mayoría de los preuniversitarios localizados en distintos puntos del país. Finalmente, el preuniversitario tiene el elemento de la interacción como eje central de la realización de sus clases, que lo diferencia totalmente de los otros preuniversitarios que también son virtuales, debido a que estos presentan solo transmisión de información sin preocuparse de la necesidad o las dudas inmediatas que puedan tener los estudiantes a la hora de observar las clases. En este caso, el preuniversitario escogido, responde a las necesidades de sus estudiantes de manera inmediata, por tener un contacto virtual pero bidireccional con el docente que realiza la clase, teniendo la interacción como la

herramienta que diferencia a este preuniversitario de los actuales instaurados en el sistema.

Sin embargo, ¿esta interacción se da de manera desinteresada? Por supuesto que no, debido a que el docente define la importancia que tiene una buena interacción con los estudiantes. Es en la interacción donde se genera el aprendizaje, debido a que existen otros factores que condicionan el proceso educativo. En la clase de manera presencial, con el tiempo, el docente conoce a cada uno de sus estudiantes, sus necesidades y las realidades contextuales en las cuales están inmersos, o es lo que debiera hacer si realmente está interesado en generar aprendizajes en sus estudiantes. Estos factores de conocer la realidad, las necesidades y la personalidad de cada uno de sus estudiantes es una clave esencial a la hora de realizar las clases de carácter presencial, debido a la importancia del docente por generar aprendizajes sobre sus estudiantes, y como estos valoran la importancia que tienen ellos para su profesor. En el caso de una clase virtual que contenga interacción, estos factores también están presentes, aunque no de manera tan delimitada. Aunque el docente no conocerá a la totalidad de sus estudiantes de manera personal, ni desde las realidades sociales en la cual están inmersos, sí utiliza la importancia de interactuar con ellos, como el foco donde centrar su clase.

El docente al preguntar si entendieron el contenido, si tienen algunas dudas o simplemente al preguntarles desde donde lo están observando o como está el tiempo atmosférico en sus ciudades, está realizando una interacción que pasa mucho más allá de la simple transmisión del contenido curricular, preocupándose de elementos que formalmente no son parte de la educación tradicional. Está generando un interés por la realización de la clase, una cercanía entre él y sus estudiantes, que es visualizada y valorada por ellos mismos, teniendo claro que el foco central es el aprendizaje de los estudiantes, pero sin dejar de lado su condición como miembros participantes en el proceso. Es debido a ello a que la interacción en el aula toma una nueva significación cuando se realiza en clases virtuales, debido a que puede presentarse en la medida en que se den las condiciones para utilizarlas.

Las primeras clases del preuniversitario, año 2010, correspondían a clases que contenían información de manera frontal, sin que existiera ninguna oportunidad de generar dudas o espacios para responder preguntas que los estudiantes pudieran tener con respecto al contenido observado. Estas clases, de carácter asincrónico, son similares a las clases realizadas por otros preuniversitarios o a la información estilo documental que podemos encontrar en cualquier página web que alberga videos en Internet. Sin embargo, si se señala que el preuniversitario es virtual, ¿cómo realiza el cambio de hacer

una clase asincrónica, a una que tenga interacción? Esto es debido a las herramientas que comienza a utilizar el proyecto, teniendo como foco central la incorporación del *chat* y el *Streaming* en sus clases. Estos elementos, parte de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, dan la posibilidad de abrir el abanico de oportunidades donde puede realizarse educación. Traspasan las variables diatópica, diastrática y diafásica albergadas en el discurso educativo, ya que cualquier persona puede acceder a la posibilidad de educarse, sin importar por el objetivo que sea, con una herramienta que propone la calidad y equidad de la información. El *chat* es directamente igual a la conversación presencial de un docente y un estudiante en el aula de clases, por lo que permite la interacción entre los participantes en el proceso educativo, que se sienten situados en un contexto educativo real, con la diferencia que la escuela ya no es el medio físico por el cual están aprendiendo, sino que desde sus hogares y con el computador como medio por donde reciben la información. Si a este elemento se le agrega el *Streaming*, que en sus características es de manera ininterrumpida, tendríamos la correspondencia total de una clase como en cualquier aula de clases. En síntesis, la fusión del elemento *Streaming* como la información que el docente imparte a sus estudiantes, y el *chat* como las interacciones que realizan los estudiantes al docente, configuran una clase virtual, de carácter sincrónico, que se asemeja a las realizadas en contextos educativos reales, donde la interacción ha comenzado a ser el elemento central de análisis.

Sin embargo, esta interacción de aula no se da manera aislada y sin una estructura o un modelo estipulado, y para conocer la calidad o el objetivo de la interacción, también se debe tener en cuenta que es lo que abarca cada una de los patrones de interacción que fueron utilizados en el análisis. En toda clase, existe el carácter monologal, donde un docente transmite la información a través de un discurso emitido por el mismo, de eso no existe duda. Sin embargo, cuando una clase es completamente monologal, es cuando se comete el error de no existir interacción. Se pudo observar que ese cambio o variación se produce en los videos analizados, de manera ordenada y sistémica, pasando desde el carácter totalmente monologal, a existir más interacción en los patrones asimétrico y simétrico. Estos patrones van apegados a las intervenciones que hacen los estudiantes, y que pueden corroborarse en las clases presenciales, siendo el eje central que configura la realización del proceso guiado por el docente. Sin embargo, no puede ser cualquier patrón de interacción asimétrica o simétrica el que puede existir en una clase interactiva, o al menos una que realmente genere aprendizaje. ¿Qué sucede cuando un docente realiza una pregunta a sus estudiantes, pero conociendo ya la respuesta de sus estudiantes? El docente realmente no está generando aprendizaje,

aunque puede verse interacción por la participación del otro. Este patrón es el que predomina en clases donde el docente intenta demostrar que utiliza la interacción, pero solamente se está validando a él mismo, algo no muy alejado de las clases presenciales, ni tampoco del estudio de caso obtenido, donde si presenta este tipo de preguntas (correspondiente al patrón IRE). Donde realmente se genera interacción es cuando las preguntas del docente están creando dudas en los estudiantes, y estos mismos las hacen presentes de forma verbal, debido a que una misma puede servir tanto para un individuo, como a la totalidad de la audiencia que presencia la clase. Este patrón también se genera en las clases virtuales de carácter asincrónico y es la validación de que, sin importar la virtualidad de la clase y la lejanía que se tiene con los estudiantes, el docente es capaz de generar instancias de responder dudas e inclusive de realizar ejercicios que ayuden a la aclaración de las interrogantes presentadas por los estudiantes. Si en la clase virtual de carácter sincrónica se ha podido evidenciar patrones de interacción que corresponden a elementos similares a los observados en una clase presencial, el elemento interactivo puede estar presente con el objetivo de cumplir la finalidad de la educación y lo que se ha propuesto el docente. Es decir, el carácter virtual de una clase no significa que estará alejada a la posibilidad de realizar interacción en un aula de clases, debido a que con las herramientas correctas, es posible generar cualquier instancia educativa que se asemeje a lo realizado en un contexto presencial de clases.

Lo que indicará si una clase de carácter virtual es significativa o no para los estudiantes, o si les va a servir para generar aprendizajes, es como la estructura el docente. Se pudo observar que, aunque en la inmediata implementación de las herramientas de *Streaming* y *chat* en las clases virtuales comenzaron a existir patrones de interacción, se tiene que comprender que no siempre que existe interacción va a corresponder a un patrón que aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta diferencia se va a marcar en la utilización que tendrá el docente en las distintas herramientas que se le entregan y como es capaz de realizar estrategias en base a esos elementos. Se indicó que realizar preguntas sin el objetivo de generar aprendizajes, está alejado de generar aprendizajes en la educación. Si a eso le sumamos, la correcta utilización de los instrumentos que componen las clases virtuales, tendríamos una perfecta realización de la clase, con un docente preparado y actualizado en materias educativas.

Sin embargo, ¿Qué ocurre si el docente no cumple con los estándares básicos en la docencia ¿Qué sucede si no se actualiza debidamente? ¿Qué sucede cuando no es capaz de generar interacción entre él y sus estudiantes? El efecto que debiera tener las clases

virtuales, desde las nuevas oportunidades que brinda a los docentes, como la posibilidad de abrir la brecha educativa, comienzan a cerrarse e incluso dificultaría los procesos de enseñanza o adquisición de aprendizaje en los estudiantes. Es debido a esto que no se puede apartar la importancia de docentes correctamente preparados en su formación y en la continua actualización que debieran realizar, del contexto educativo al cual están inmersos. Hoy en día se tienen docentes que realizan clases magistrales, son excelentes expositores pero no son capaces de responder las dudas de los docentes y cierran una facultad importante de la educación: liberar el conocimiento. Entonces, ¿Cómo generar aprendizajes? Teniendo como eje central la necesidad de los estudiantes, preocupándose los docentes de las necesidades educativas y las realidades de aprendizaje en las cuales están inmersos, y más aún, realizando una interacción para conocer estos detalles, con el objetivo de facilitar los procesos cognitivos educativos de cada uno de ellos. Sin embargo, aquí está el vacío de la formación de estudiantes ¿los docentes saben que es la interacción en el aula? ¿Conocen cuando se genera? ¿Saben realizarla en las clases? ¿Reconocen su utilidad en las clases?

Estas preguntas sirven para cuestionarse la formación de los estudiantes en carreras de pedagogía, que pueden tener todo el conocimiento formal para realizar clases, pero si no conocen la metodología y las distintas estrategias contenidas en ella para transmitir los contenidos, tendrán un tremendo problema a la hora de realizar clases en contextos donde la necesidad de interactuar con los estudiantes se hace imperante. Es debido a esto que la propuesta pedagógica que acompaña este seminario de tesis, está encaminado hacia esos vacíos metodológicos que pareciesen existir en las carreras de pedagogía, y que finalmente se evidencia en las prácticas profesionales finales de los estudiantes. Conocer la interacción y su importancia, como el medio donde los aprendizajes curriculares encuentran la posibilidad de ser aproximados a las realidades educativas de los estudiantes, se transforma en un elemento determinante en la realización de las clases. ¿De qué le sirve a un estudiante conocer los contenidos de manera directa e instruccional, sino es capaz de situarlos en la realidad que vive? La interacción es la herramienta por donde se realiza esta bajada pedagógica, validando la interacción como un recurso apropiado e importante en la realización de una clase. Si se es capaz de señalar que la interacción es un factor determinante en la educación, donde la participación de estudiantes en los distintos momentos de una clase servirá para contextualizar el contenido que el docente está transmitiendo, también se debiera indicar la importancia de aprender a identificar la interacción, y más aún, la necesidad de generar patrones de interacción en la realización de las clases.

Estas interacciones son parte de la sociedad, parte de la comunicación que se genera entre dos o más participantes, pero al igual que la comunicación o el dialogar, solo aprendemos las concepciones básicas de estas interacciones, sin que en algún momento de la formación docente alguien se encargue de presentar la interacción como parte de los procesos educativos que se generan en un aula de clases. A los estudiantes se les prepara en cuestiones estructurales y formales a la hora de entrar a las prácticas profesionales, como es la estructura básica de una clase, sin embargo en ningún momento se explica la importancia que tiene la interacción y el generar instancias donde los estudiantes son capaces de formular sus dudas o de interactuar por algún otro motivo con el docente a cargo de las clases. Es por esto mismo que, la existencia de instancias donde los docentes en formación comprendan, identifiquen y generen posibilidades de interactuar, se convierte en una nueva necesidad en los docentes que hoy están ejerciendo y que futuramente lo harán en el contexto educativo. Si un docente es capaz de realizar interacción en una clase virtual de carácter sincrónico, que es donde realmente toma importancia la educación impartida por el preuniversitario, esta posibilidad también existe en un docente que imparte clases en un contexto real, donde la interacción es más cercana y las posibilidades de conocer a sus estudiantes son mayores, por utilizar estrategias donde el estudiante se encuentra presencialmente en la clase.

Esta interacción puede ser evaluada desde el enfoque del género y las variaciones que va teniendo durante el transcurso de los distintos contextos sociales a los cuales se va entregando. En un principio la interacción en el contexto educativo, tal vez, no existía por la presencia de una educación centrada en el maestro, sin embargo mientras pasaron los años y las distintas pedagógicas, el ojo de la educación comenzó a estar centrada en el estudiante, y como este es capaz de generar aprendizaje en base a la información que se le es transmitida. Es ahí donde vemos que el género de la educación fue cambiando, incluso llegando a conformar un género propio de las interacciones de aula, que se ve reflejada en la utilización de elementos de comunicación e intercambio entre los participantes del contexto educativo. Incluso los estudios, que comenzaron recién hace 40 años, y hablaban sobre interacción, dan evidencia de la importancia de los procesos interactivos en un aula de clases, entregando la posibilidad a los estudiantes de generar su propio aprendizaje, basado en la información que el docente le entrega en la realización de la clase. Sin embargo, ningún estudio ha sido capaz de abordar el siguiente paso que ha dado la interacción en el aula de clases: situarla en los contextos virtuales.

La educación ha tomado elementos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para generar nuevas estrategias y herramientas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje de los distintos contextos educativos. Es así como la utilización de plataformas virtuales (*moodle*) se ha hecho más presente, y algunas herramientas como los videos albergados en Internet o los *e-books* han llegado a dar mejores posibilidades a a hora de acceder a algunas lecturas obligatorias en la enseñanza formal. El género de la educación fue variando adecuándose a las necesidades de los participantes de la sociedad, sacando provecho de las características que cada una de estas herramientas tiene, sin importar si el efecto fuese positivo o negativo. Si el género educativo ha variado al incorporar las tecnologías actuales, ¿Qué sucede entonces con el género de la interacción en el aula? Esta también debiera tener variaciones en los nuevos procesos educativos presentados por las incorporaciones tecnológicas, sin embargo no había sido evidenciada.

La interacción en el aula varía, manteniendo los elementos centrales de cualquier interacción, pero viéndose nutridos por la incorporación de nuevos elementos que facilitan los procesos. El género pasó de estar en clases presenciales a clases virtuales, siendo la primera etapa visualizada en el corpus analizado. Sin embargo, la primera etapa de las clases virtuales, está inmersa en el enfoque asincrónico, donde el patrón monologal de una clase frontal, solo con la presencia del docente en la realización de la clase, anula cualquier posible interacción entre él y los estudiantes. Sin embargo, la posibilidad de valorar u opinar a través de un comentario aquellos videos, ya sea de manera personal a través de un correo al docente o en la misma página web que alberga las clases, son una forma de interacción, correspondiendo al carácter asincrónico. Esta primera variación del género, donde debe situarse en el plano virtual para seguir variando, es muy similar a las clases impartidas durante la edad antigua o media, donde existe un maestro o un tutor, y el aprendiz, solo se encarga de adquirir conocimientos.

El género sigue variando y evolucionando, en el aspecto en que encuentra su base más sólida en el cambio de enfoque que tienen las clases virtuales. Con la ayuda de los elementos de *Streaming* y *chat*, las clases se vuelven sincrónicas, por ende la interacción es inmediata en la virtualidad lo que genera que tanto estudiantes como docentes se sientan parte de un contexto educativo muy similar al que se vive en cualquier establecimiento educacional. La interacción comienza a encontrarse con un patrón donde tanto el estudiante como el docente interactúan, lo que valida la existencia de interacción en las clases virtuales, algo que no está alejado de ninguna manera de las clases presenciales que se realizan en una escuela. Se debe tener en cuenta los tipos de patrones

que están inmersos en cada uno de las interacciones que se realizan, para conocer la utilidad que tienen estos y el enfoque donde están basados. Se señaló el patrón monologal, presente en las clases de tipo asincrónica. Los otros dos patrones, asimétricos y simétricos, se encuentran presentes en una clase de carácter sincrónico, pero de los tres tipos que conforman dichos patrones, solo dos realmente demuestran una interacción espontánea y dinámica entre docente y estudiante. En el segundo paso del género de interacción, desde la clase de carácter asincrónico hasta sincrónica, se encuentra un patrón de interacción donde el docente dirige la clase por completo, desde las intervenciones hasta las respuestas de sus estudiantes. En esta clase prima la interacción entre docente y estudiante, con un docente dirigiendo totalmente la clase y realizando preguntas intencionadas donde las respuestas son cerradas y no existe la posibilidad de duda. Aunque existe interacción, donde el estudiante tiene la posibilidad de transmitir sus dudas, el docente intenta que esto no suceda, dejando todo en claro y realizando preguntas que tienen que ver con aspectos que el mismo ya ha adelantado. Es aquí donde tenemos que preguntarnos, ¿es realmente interacción si cada situación comunicativa que genera el docente, no está basada en la libertad del conocimiento sino que en la repetición de contenidos que él mismo ya conoce?

La interacción debiera ser dinámica y espontánea, realizada desde el docente a través de preguntas de reflexión y donde el mismo estudiante pueda generar dudas que le permitan seguir generando aprendizajes y conocimientos desde su individualidad. Con esto se quiere enfatizar que el género varía, pero no es estático en ningún momento. Se debe entender que el género es un signo, por ende tiene la característica de ser mutable e inmutable, como lo menciona Saussure, por lo tanto varía pero mantiene algunos rasgos que lo hacen ser parte de un género específico, aunque mantiene contacto con otros géneros, debido a la intertextualidad e intersubjetividad que se pueden observar, no tan solo en el género mismo, sino que en las manifestaciones que están relacionadas con ellos. El género varía cuando toma en contacto con distintos elementos que lo configuran dependiendo los contextos en los cuales será utilizado el género. En clases virtuales, la interacción se ve configurada por los elementos tecnológicos que lo componen, y este varía según la utilización de los mismos y la finalidad que el docente le entrega. Sin embargo, el género de la interacción no se queda, en las clases virtuales del preuniversitario, en este plano, donde el docente dirige la clase y las intervenciones.

En el presente año, el preuniversitario presenta el mismo estilo de clase virtual, donde el docente a través del *Streaming* y el *chat* va configurando y creando los espacios para que los estudiantes participen de dicha interacción. Sin embargo, existen algunos

pequeños elementos que permiten ver diferencias claves a la hora de analizar la clase. Desde el análisis realizado basado en los patrones de interacción, el monologal sigue estando presente, pero el patrón que refería a estas preguntas guiadas por el docente ha disminuido bastante, y nos encontramos con los otros dos patrones que se encontraban escasamente. Estamos hablando del patrón IRF, donde las preguntas que realiza el docente son de carácter más abierta, donde el estudiante puede expresarse y posteriormente el docente realizar una retroalimentación de lo señalado por el estudiante, con el objetivo de que a la totalidad de aquellos participantes de la clase, les sirva las reflexiones que el docente realizará con respecto a la respuesta entregada por el estudiante. El otro patrón presente es el de carácter simétrico, donde el enfoque de interacción cambia en su estructura, ya que el docente no es quien regula ni inicia la interacción, sino que el estudiante hace una intervención realizando una pregunta, que se espera que el docente conteste. Es en estos patrones donde se puede evidenciar realmente interacción debido a que no está siendo controlada por el docente, ni siendo intencionada de ninguna manera, sino que se genera de forma espontánea tratando de responder las necesidades de los estudiantes, y generando aprendizaje en cada uno de estos. En la última etapa de la variación del género, se puede observar que la interacción lograda por el docente es muy similar a la realizada en un aula de clases presencial, donde los elementos que la rodean, como la estructura de una clase, las estrategias de actividad, el discurso utilizado por el docente, entre otras cosas, permiten que ambos tipos de interacción, tanto en la clase presencial, como en la virtual, se pueda generar interacción en una medida correcta y aceptada, donde tanto estudiantes como docente se dan cuenta que están generando aprendizaje y oportunidades para que cada uno de los participantes de la interacción educativa, en cualquier tipo de contexto. El objetivo general del trabajo es evidenciar o describir la variación del género de la interacción en las clases virtuales de carácter sincrónico, algo que se evidencia en que ambos tipos de interacción, independiente del tipo de clase en la cual están, mantienen patrones de interacción similares, lo que se condiciona a que sin importar los elementos utilizados, el medio por el cual se realice la clase, o la cantidad de los miembros del proceso educativo, el docente es quien determinará si existirá o no interacción en el aula. Esto señala que el género si presenta una variación, desde el momento en que la clase de carácter presencial pasa a ser una clase virtual sincrónica, mediante los patrones de interacción similares que se encuentran en ambos casos y que configuran la realización de la clase completa.

7.2.- Limitaciones y proyecciones

Si bien esta investigación se enfocó en la interacción en el aula virtual, hay muchos factores que no pueden ser medidos y que significan limitaciones para el estudio o para futuras proyecciones del mismo. Prueba de esto es el conocimiento de los resultados que tiene la interacción en los estudiantes, ya que se puede observar la existencia de interacción, más no la calidad de ésta y la importancia en los resultados de la evaluación para la cual preparan los preuniversitarios: la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además, por tratarse de un estudio de caso, solo se analiza un preuniversitario en particular que genera las condiciones necesarias y óptimas para el análisis de patrones de interacción. Sin embargo, esta realidad no es representativa de todos los preuniversitarios que trabajan de esta manera, ni tampoco es representativa de las interacciones reales en clase.

El estudio realizado puede proyectarse desde varias aristas, debido a la inexistencia de estudios de interacción en aula virtual, pueden tomarse varios aspectos relevantes para continuar la investigación, desde la inquietud de interacción en el aula de un mismo docente en distintos años de ejercicio, como las estrategias de la interacción en los distintos niveles, contenidos o ramas en la educación. Además, conocer los tipos de interacción, en sus patrones y cómo se generan, permite también investigar sobre la formación de la interacción en el aula en distintos programas de formación docente de distintas instituciones, con la posibilidad de estudiar y generar instancias de aprendizaje sobre los patrones de interacción en un aula, tanto formal como virtual. Además del estudio del mismo preuniversitario *on line* en un cuarto periodo para constatar si es que el género continúa evolucionando.

VIII.- PROPUESTA PEDAGÓGICA

8.1.- Presentación

En el noveno semestre de la carrera Pedagogía en Educación Media con mención en castellano, los futuros docentes cursan su primera práctica profesional, denominada Práctica I, donde se enfrentan por primera vez, como profesores, a las labores docentes y el entorno de un establecimiento educativo. Dicha práctica contempla reuniones semanales del estudiante de pedagogía y su profesor coordinador de práctica, donde las primeras semanas, el futuro profesor se dedica sólo a observar los procesos educativos de un profesor guía del establecimiento.

Es en esta instancia, donde se pretende generar sesiones de reflexión que apunten al manejo de recursos verbales propios del Discurso Profesional Docente que fomenten la interacción comunicativa entre el docente y el estudiante tanto en la sala de clases tradicional como en aulas de tipo virtual. Las sesiones apuntan al manejo de patrones de interacción IRE, IRF y simétrico (Sinclair y Coulthard, 1975), conocimiento de ATA's (Lemke, 1995), uso del software UAM CorpusTool, y reflexiones sobre los dominios del Marco para la Buena Enseñanza y la importancia de la integración de TIC's en el ejercicio docente.

8.2.- Objetivos de la Propuesta

8.2.1.- General

- Comprender la importancia de la interacción en aula, tanto en clases presenciales como clases virtuales, con el fin de reforzar el ejercicio docente en profesores en práctica profesional I de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez.

8.2.2.- Específicos

- Conocer estudios de interacción en aula: Indagación-respuesta-evaluación (IRE), Indagación-respuesta-*feedback* (IRF) y Simétrica.
- Comprender estudios de interacción en aula: Indagación-respuesta-evaluación (IRE), Indagación-respuesta-*feedback* (IRF) y Simétrica.
- Reconocer situaciones de interacción de aula en clases de aula tradicional y aula tipo virtual mediante exposición de videos de clases y ejercicio docente.
- Analizar situaciones de interacción en aula en clases presenciales y clases virtuales mediante el uso de *software UAM CorpusTool*.

- Reflexionar acerca de la importancia de la interacción de aula, tanto en clases presenciales como clases virtuales.
- Evaluar la construcción de interacción en aula tanto en clases presenciales como clases virtuales mediante un discurso propio de la profesión docente.

8.3.- Módulo Interacción en el Aula

Debido a que la primera reunión de Práctica I se dedica a la presentación y revisión del programa de estudios, sistema de evaluación y entrega de documentos para ser entregados en la institución donde el futuro docente realizará su práctica, el módulo debiera comenzar en la segunda reunión y se conforma de lo siguiente:



Figura 14: Módulo Didáctico (Portada)

Esta propuesta pedagógica tiene como objetivo comprender la importancia de la interacción en aula, tanto en clases presenciales como clases virtuales, con el fin de reforzar el ejercicio docente en profesores en práctica profesional I de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez, lo que constituye una Unidad Educativa compuesta de cuatro sesiones donde se revisan contenidos de interacción comunicativa, uso y manejo de TIC's, Discurso Profesional Docente, la revisión del Marco para la Buena Enseñanza y una evaluación final.

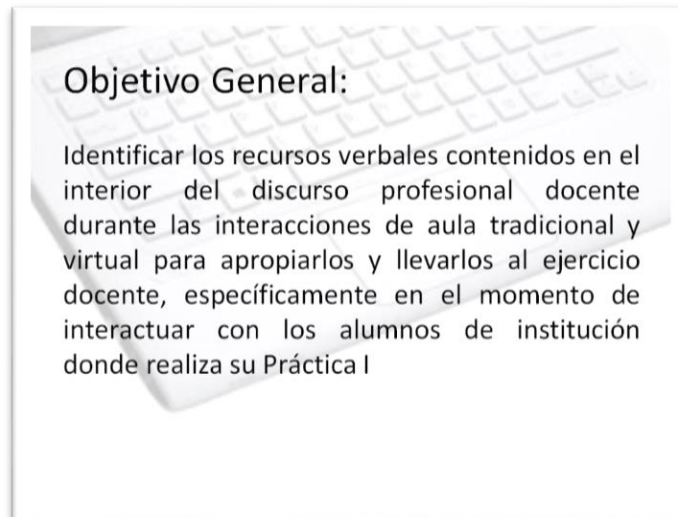


Figura 15: Módulo Didáctico (Objetivo General)

La primera sesión del módulo comienza con la presentación de un video donde se muestra una clase del “Profesor Jirafales” como quiebre cognitivo. La idea de mostrar este video es que los alumnos respondan qué nociones poseen de la interacción en aula y cuáles han sido sus experiencias en situaciones previas a la práctica profesional, como clases particulares, prácticas tempranas, reemplazos o, incluso, interacciones con sus profesores en la educación básica, media y universitaria.



Figura 16: Módulo Didáctico (I Sesión)

El objetivo de la primera clase es que los estudiantes conozcan teóricamente los patrones de interacción en aula (Sinclair y Coulthard, 1975) Indagación-respuesta-evaluación, Indagación-respuesta-*feedback* y Simétrico y comprendan estos contenidos con la finalidad de, posteriormente, poderlos diferenciar en situaciones áulicas concretas como las clases presenciales o virtuales según sea el caso.

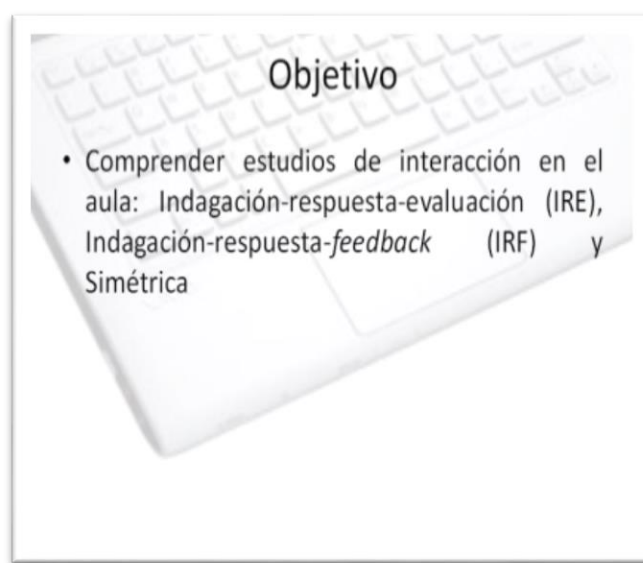


Figura 17: Módulo Didáctico (Objetivo I sesión)

En primera instancia, se realiza una breve definición del concepto de interacción: ¿qué es?, ¿quiénes se han referido al tema?, ¿cómo se evidencia en las clases? Además, de una breve comparación entre clases presenciales y virtuales para responder a la interrogante de si se puede generar interacción en esta última.

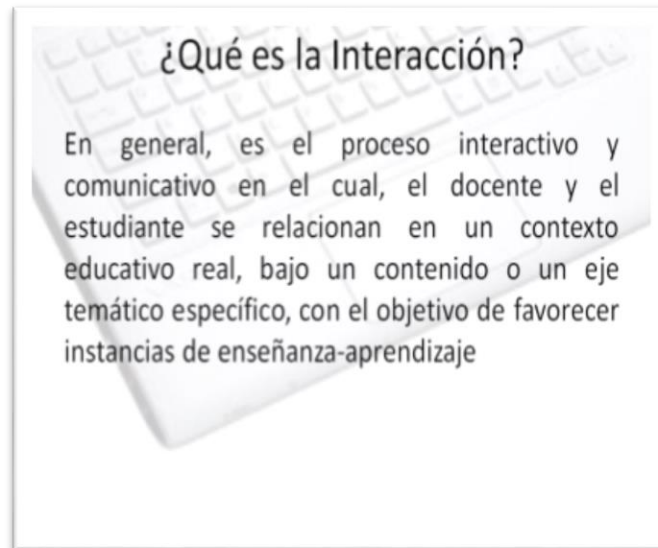


Figura 18: Módulo Didáctico (Interacción)



Figura 19: Módulo Didáctico (Conceptualización de clases presenciales y virtuales)

Posteriormente, se explican los conceptos de patrones de interacción desde Sinclair y Coulthard (1975): IRE, IRF y Simétrico.



Figura 20: Módulo Didáctico (IRE)



Figura 21: Módulo Didáctico (IRF)



Figura 22: Módulo Didáctico (Simétrico)

Para evaluar la primera sesión, se propone una co-evaluación formativa donde los estudiantes, en conjunto, puedan sintetizar las ideas fuerza de la sesión, respondiendo al cumplimiento del objetivo de la sesión: comprensión de contenidos referentes a la interacción en el aula.

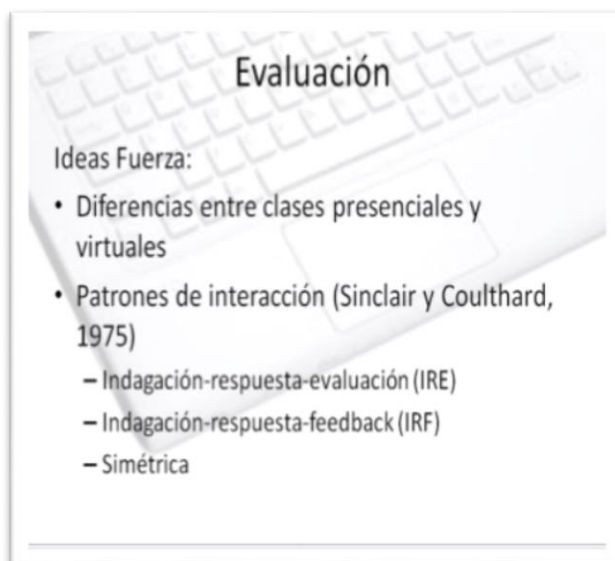


Figura 23: Módulo Didáctico (Evaluación I Sesión)

La segunda sesión tiene como finalidad el reconocimiento de patrones de interacción en situaciones educativas concretas como lo son clases presenciales y virtuales grabadas. La sesión comienza con la recapitulación de contenidos vistos la sesión anterior que responden a los patrones de interacción IRE, IRF y Simétrico.



Figura 24: Módulo Didáctico (II Sesión)

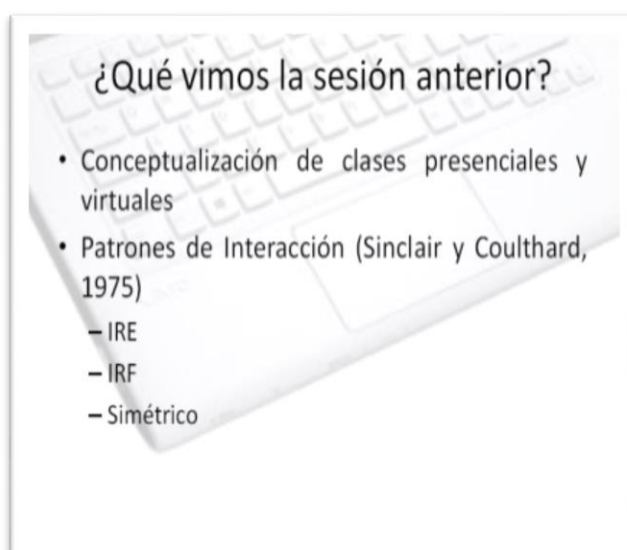


Figura 25: Módulo Didáctico (Recapitulación I Sesión)



Figura 26: Módulo Didáctico (Objetivo II sesión)

Se muestran videos cortos de clases presenciales y virtuales para que los estudiantes puedan identificar patrones de interacción IRE, IRF y Simétrico y los señalen voluntariamente al término de cada video.

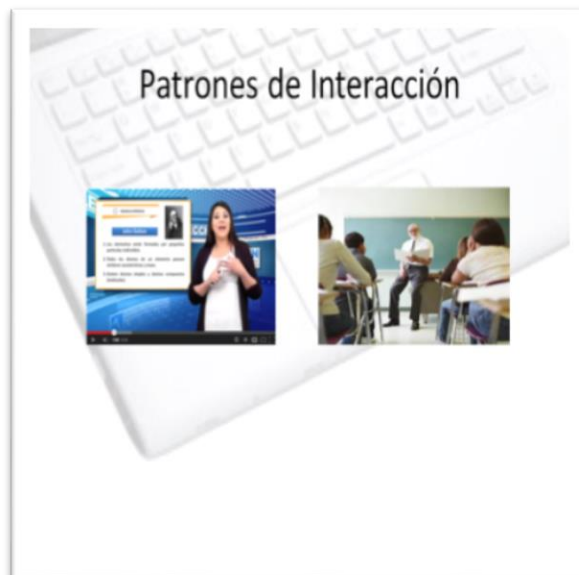


Figura 27: Módulo Didáctico (Análisis de videos)

Se propone una actividad final para la sesión, en la cual los estudiantes observan un video de clases que tiene seis minutos de duración y deben identificar la presencia de patrones IRE, IRF, Simétrico y será co-evaluada formativamente a través de los aportes voluntarios de los estudiantes.

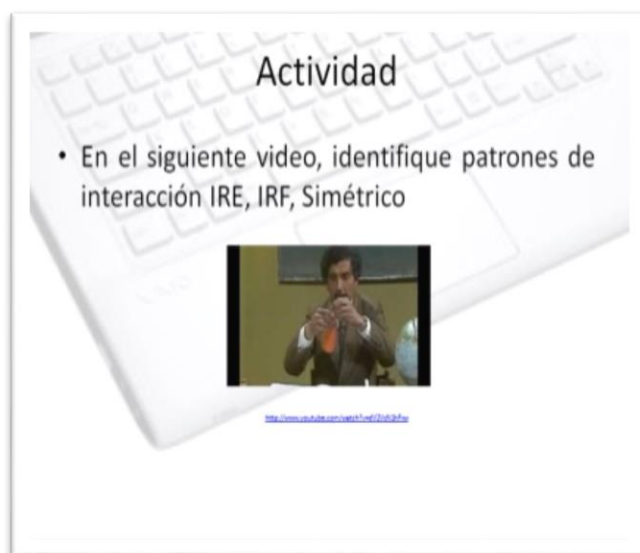


Figura 28: Módulo Didáctico (Actividad II sesión)

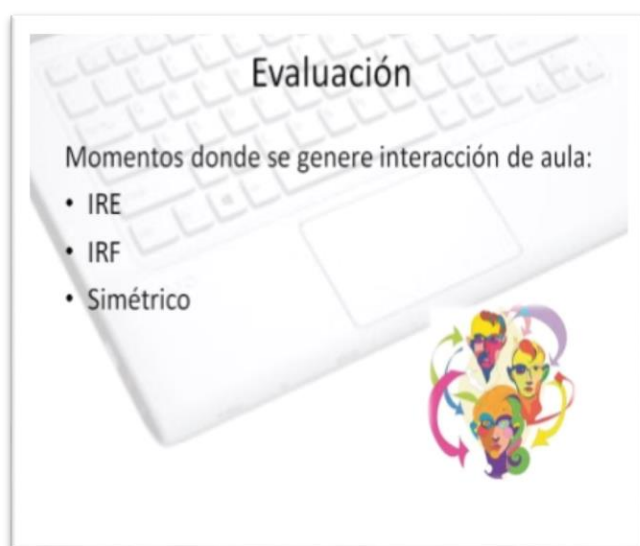


Figura 29: Módulo Didáctico (Evaluación II sesión)

La tercera sesión contempla la utilización del *software* UAM *CorpusTool*. Y tiene como objetivo analizar interacciones de aula en clases presenciales y virtuales. Se inicia la clase mostrando un video corto de una actividad en el aula y se pregunta a los estudiantes cómo se podría simplificar el análisis de patrones de interacción. Esta clase se realiza en sala de computación con el fin de realizar una clase teórico-práctica.



Figura 30: Módulo Didáctico (III sesión)

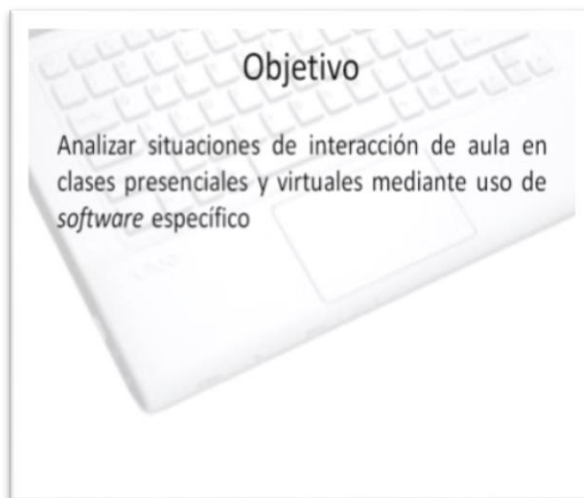


Figura 31: Módulo Didáctico (Objetivo III sesión)

Se presenta el programa a los estudiantes, creador y las funciones que cumple con el fin de optimizar procesos de análisis de textos. Posteriormente, se exhibe cómo añadir un corpus de análisis en el *software*, presentar la edición de dichos textos y la posibilidad de agregar más de un solo texto dentro del análisis.



Figura 32: Módulo Didáctico (UAM *CorpusTool*)



Figura 33: Módulo Didáctico (Creación del Corpus)

Se muestra como crear y añadir una o más redes sistémicas de análisis, cómo editar una red y la utilización misma del *software*, combinando tanto el corpus escogido como la red que se utilizará para analizar el o los textos seccionados.

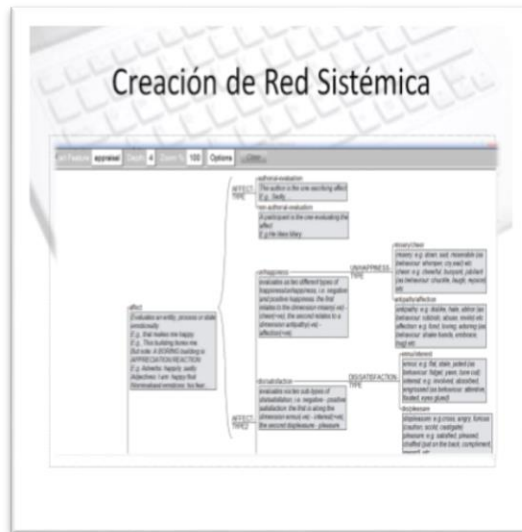


Figura 34: Módulo Didáctico (Creación Red sistémica)

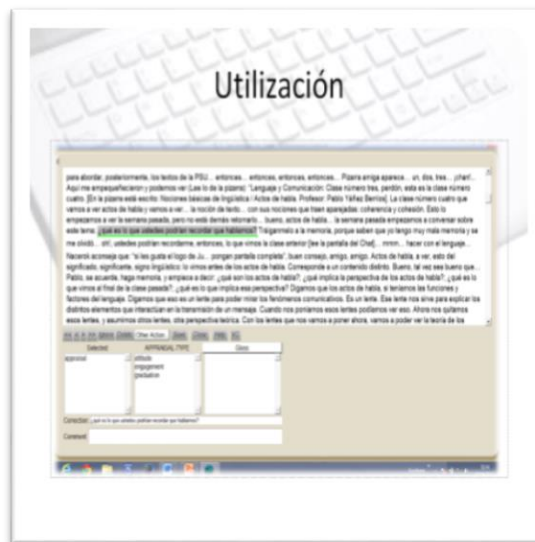


Figura 35: Módulo Didáctico (Utilización UAM *CorpusTool*)

Como actividad, se propone analizar un video corto de clases de una serie animada con la transliteración de los videos ya hecha con anterioridad por el profesor para optimizar el tiempo en el laboratorio de computación. Esta actividad será co-evaluada formativamente por los estudiantes mediante los aportes voluntarios que ellos mismos realicen sobre los resultados obtenidos con sus análisis.



Figura 36: Módulo Didáctico (Actividad III sesión)

La cuarta y última sesión del módulo se enfoca en la síntesis de los contenidos de la unidad relacionándolos con las competencias TIC's y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza. Como quiebre cognitivo, se propone una lluvia de ideas sobre los conceptos del módulo. Esta sesión, se co-evalúa formativamente en pos de las relaciones que los estudiantes sean capaces de formular entre los contenidos de la unidad y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza. Finalmente, se entregan las instrucciones de la evaluación final del módulo.



Figura 37: Módulo Didáctico (IV sesión)

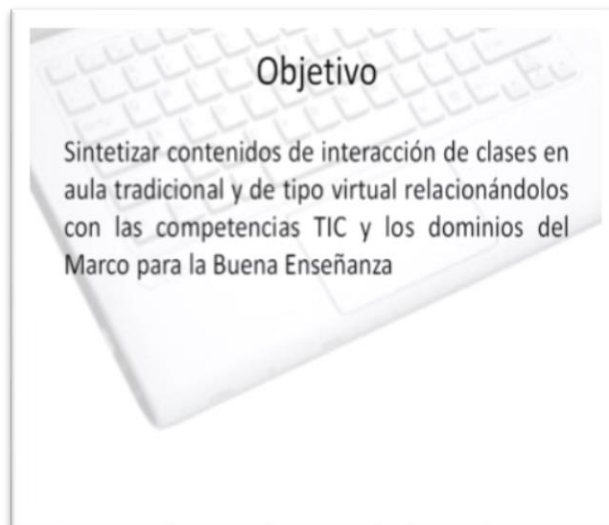


Figura 38: Módulo Didáctico (Objetivo IV sesión)



Figura 39: Módulo Didáctico (Evaluación IV sesión)

La evaluación final de la unidad se basará en la entrega de un informe sobre la observación de una clase del profesor guía de su práctica profesional I, en la cual deberá grabar la entrevista, realizar la transliteración de la clase e identificar patrones de interacción IRE, IRF y Simétrico, asimismo, incluir una reflexión sobre la experiencia adquirida a través de la unidad.. Este informe deberá ser enviado a través del Aula Virtual del curso de Práctica Profesional I.

-
- El título 'Evaluación del Módulo' está en la parte superior. La lista de actividades incluye:
- Grabar una clase de su profesor guía de práctica (2 horas pedagógicas)
 - Transliterar la clase especificando las intervenciones del profesor y los estudiantes
 - Analizar los patrones de interacción IRE, IRF y Simétrico a través de UAM *CorpusTool*
 - Redactar una reflexión sobre la experiencia adquirida y la importancia de la interacción en el ejercicio docente.

Figura 40: Módulo Didáctico (Evaluación del Módulo)

8.3.- Planificación de la Unidad

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| Nombre del/la Profesor/a: | | | | Tiempo: 4 semanas | |
| Aprendizaje Esperado | Objetivo General | | | Actividad | Indicador de Logro |
| | Comprender la importancia de la interacción en aula, tanto en clases presenciales como clases virtuales, con el fin de reforzar el ejercicio docente en profesores en práctica profesional I de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez. | | | | |
| Conocer y comprender estudios de interacción en el aula | Contenido Conceptual | Contenido Procedimental | Contenido Actitudinal | Comprensión y manejo de conceptos sobre la interacción en aula. | Comprenden y manejan conceptos sobre interacción en aula. |
| | Patrones de interacción en el aula.: Indagación-respuesta-evaluación (IRE), Indagación-respuesta- <i>feedback</i> (IRF) y Simétrico | Observación Análisis Síntesis Co-evaluación | Respeto al momento de escuchar diversas opiniones Valoración de los contenidos como herramientas para un buen desempeño del ejercicio docente. | | |
| Reconocer situaciones de interacción de aula en clases presenciales y virtuales. | (Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1987) | | | Análisis de situaciones que comprenden la interacción en el aula. | Describen situaciones de interacción en aula mediante los patrones de interacción. |
| Analizar situaciones de interacción en aula de clases presenciales y virtuales mediante uso de <i>software</i> específico | Recursos verbales y aproximaciones a un discurso propio de la profesión docente (Alarcón, 2013) | | | Síntesis de contenidos y apropiación de recursos verbales y tecnológicos propios de la profesión docente. | Caracterizan las actividades típicas de aula en virtud de la interacción que se genera en aula tradicional y virtual |
| Reflexionar acerca de la importancia de la interacción de aula en clases presenciales y virtuales. | Competencias TIC en la Profesión Docente (MINEDUC, 2007) | | | | Reconocen diferencias y similitudes en la interacción de aula en clases presenciales y virtuales |
| Evaluar la construcción de interacción en aula través de recursos verbales propios de un discurso profesional docente. | Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) | | | | Valoran los recursos verbales como herramientas que permiten una mejor interacción con estudiantes en aula. |

Las planificaciones de clases expuestas a continuación representan una sugerencia sobre los contenidos a desarrollar durante las cuatro sesiones que comprende la unidad y será el profesor a cargo quien determine cómo efectúa su clase (inicio, desarrollo y cierre) y los recursos materiales que utilice.

8.4.- Planificaciones Clase a Clase

8.4.1.- Planificación Clase I

| | | | | | |
|--|--|------------------------------------|--|---|--|
| Nombre del/la Profesor/a: | | | | Tiempo: 80 minutos | |
| Aprendizaje Esperado | <p>Objetivo</p> <p>Comprender estudios de interacción en el aula: Indagación-respuesta-evaluación (IRE), Indagación-respuesta-<i>feedback</i> (IRF) y Simétrica</p> | | | Actividad | Indicador de Logro |
| Conocer estudios y conceptualización de interacción en el aula. | Contenido Conceptual | Contenido Procedimental | Contenido Actitudinal | Comprensión y manejo de conceptos sobre la interacción en aula. | Conocen y comprenden contenidos y conceptos de interacción en el aula. |
| | <p>Patrones de interacción en el aula:</p> <p>Indagación-respuesta-evaluación (IRE)</p> <p>Indagación-respuesta-<i>feedback</i> (IRF)</p> <p>Simétrico</p> <p>(Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1987)</p> | <p>Observación</p> <p>Síntesis</p> | <p>Respeto al momento de escuchar diversas opiniones</p> <p>Valoración de los contenidos como herramientas para un buen desempeño del ejercicio docente.</p> | | |
| Comprender estudios y conceptualización de interacción en el aula. | | | | | |
| Evaluación: | Co-evaluación formativa. Los estudiantes sintetizan mediante lluvia de ideas los conceptos vistos en la clase enfocándose en las ideas fuerza de la sesión. | | | | |

8.4.2.- Planificación Clase II

| | | | | | |
|--|--|----------------------------|---|---|--|
| Nombre del/la Profesor/a: | | | | Tiempo: 80 minutos | |
| Aprendizaje Esperado | Objetivo Reconocer situaciones de interacción de aula en clases presenciales y virtuales. | | | Actividad | Indicador de Logro |
| Identificar patrones de interacción en aula en clases presenciales y virtuales en videos de clases grabados. | Contenido Conceptual | Contenido Procedimental | Contenido Actitudinal | Observar videos con el fin de identificar patrones IRE, IRF, Simétrico. | Identifican patrones de interacción IRE, IRF, Simétrico. |
| | Patrones de interacción en el aula: Indagación-respuesta-evaluación (IRE) Indagación-respuesta- <i>feedback</i> (IRF) Simétrico (Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1987) | Observación reconocimiento | Respeto al momento de escuchar diversas opiniones Valoración de los contenidos como herramientas para un buen desempeño del ejercicio docente. | | |
| Evaluación | Co-evaluación formativa mediante aportes voluntarios sobre la identificación de presencia de patrones IRE, IRF, Simétrico en un video de corta duración donde se muestra una situación áulica en particular. | | | | |

8.4.3 Planificación Clase III

| | | | | | |
|--|---|-----------------------------|--|--|--|
| Nombre del/la Profesor/a: | | | | Tiempo: 80 minutos | |
| Aprendizaje Esperado | <p>Objetivo</p> <p>Analizar situaciones de interacción en aula tradicional y de tipo virtual mediante uso de <i>software</i> específico</p> | | | Actividad | Indicador de Logro |
| <p>Conocer <i>software</i> de análisis de patrones de interacción en aula</p> <p>UAM <i>CorpusTool</i></p> | Contenido Conceptual | Contenido Procedimental | Contenido Actitudinal | <p>Utilizar <i>software</i> UAM <i>CorpusTool</i> para realizar análisis de videos de clases en aula tradicional y de tipo virtual</p> | <p>Conocen y manejan <i>software</i> UAM <i>CorpusTool</i></p> |
| | <p>Uso y manejo <i>software</i> UAM <i>CorpusTool</i> (Mick O'Donnell, 2013)</p> | <p>Observación Análisis</p> | <p>Respeto al momento de escuchar diversas opiniones</p> <p>Valoración de los contenidos como herramientas para un buen desempeño del ejercicio docente.</p> | | |
| <p>Analizar videos de clases en aula tradicional y de tipo virtual con <i>software</i> UAM <i>CorpusTool</i></p> | <p>Evaluación formativa: Co-evaluación formativa por aportes voluntarios sobre resultados de análisis mediante la utilización de UAM <i>CorpusTool</i>.</p> | | | | |
| Evaluación | | | | | |

Observación: La clase número tres debe desarrollarse en un laboratorio de computación de la universidad, puesto que el contenido esencial de la clase es el uso y manejo de un *software*.

8.4.4.- Planificación Clase IV

| | | | | | |
|--|---|-----------------------------------|---|---|--|
| Nombre del/la Profesor/a: | | | | Tiempo: 80 minutos | |
| Aprendizaje Esperado | Objetivo Sintetizar contenidos de interacción en aula de clases presenciales y virtuales relacionándolos con las competencias TIC y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza | | | Actividad | Indicador de Logro |
| Reconocer contenidos de interacción de clases en aula tradicional y de tipo virtual Relacionar contenidos de interacción de clases en aula de clases presenciales y virtuales con las competencias TIC y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza | Contenido Conceptual | Contenido Procedimental | Contenido Actitudinal | Sintetizar a través de mapas conceptuales los contenidos referentes a interacción en el aula. Reflexionar sobre la importancia de la interacción en el aula para el desempeño de un docente. | Reconocen contenidos de interacción de clases en aula tradicional y de tipo virtual Relacionan contenidos de interacción en aula de clases presenciales y virtuales con las competencias TIC y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza |
| | Patrones de interacción en el aula: Indagación-respuesta-evaluación (IRE) Indagación-respuesta- <i>feedback</i> (IRF) Simétrico (Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1987) Recursos verbales y aproximaciones a un discurso propio de la profesión docente (Alarcón, 2013) Competencias TIC en la Profesión Docente (MINEDUC, 2007) Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) | Identificación Comparación | Respeto al momento de escuchar diversas opiniones Valoración de los contenidos como herramientas para un buen desempeño del ejercicio docente. | | |
| Evaluación | Co-evaluación formativa en pos de las relaciones que los estudiantes sean capaces de formular entre los contenidos de la unidad y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza. | | | | |

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, M. (2011). Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Revista Literatura y Lingüística*, 23, 141-165.
- Álvarez, A. (2007). *Textos Sociolingüísticos*. Editorial Venezolana C.A. Mérida.
- Bajtin-Voloshinov (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del Discurso: ¿Por qué y para qué?* Ed.: Los libros del Nacional. Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- Chamorro, D., Barletta, N., & Mizuno, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista signos*, 46(81)
- Eggins, S. & Martin, JR. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. *Revista Signos*, 36(54), 185-205.
- Fairclough, N. (1995). *Análisis Crítico del Discurso*. Trad. Federico Navarro. Universidad de Buenos Aires, Argentina. En: discurso.wordpress.com. Pp. 1-20.
- Ghio y Fernández, E., F. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL, Waldhuter Editores Santa Fe.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como Semiótica Social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Ed.: Fondo de Cultura Económica. México.
- Kaplan, N. (2004). *Nuevos estudios en el desarrollo de la evaluación del lenguaje: La Teoría de la Valoración*. Boletín de Lingüística, vol. 22/ Jul. – dic., 2004: 52 – 78.
- Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. En: (Página web).
- Lemke, J. ([1990],1997). *Aprender a Hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Manterola, M. (2003). *Psicología Educativa: Conexión con la sala de clases*. Ediciones UCSH. Santiago.
- MINEDUC (2008) Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. Séptima Edición.
- O'Donnell, M. (2013). UAM CorpusTool. CorpusTool is available from: <http://www.wagsoft.com/CorpusTool/>

Pardo, N. (2007). *¿Cómo hacer análisis crítico del discurso?* Ed. Frasis. Chile.

Parrilla, E. (2007). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30, 131-133.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2009). Para ayudar a comprender: ¿qué se debe hacer?, ¿qué se hace?, ¿qué se puede hacer? *Aula de innovación educativa*, , Nº 180

Sinclair, J. McH. y Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Londres, Oxford University Press.

Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso sociolingüístico del lenguaje natural*. Ed. Alianza.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Ed.: Gedisa. Barcelona.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso*. Ed.: Ariel. Barcelona.

White, P. (1994). *Un recorrido por la Teoría de la Valoración*. Trad.: Ghio, E. Spanish Translation – AppraisalOutline. En: (Página web)

: Yus, F. (2001). "*Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto*".

Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en

<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42>

Anexos

Transliteración de Clases

Transliteración de Clase realizada el año 2010.

Vínculo:

<http://www.youtube.com/watch?v=1gmatUwjhE0&list=PL1832C1DCD330D558&index=1>

Subida a *YouTube* el 13 de Agosto del 2010

Visto el 23 de Mayo del 2013

Este video aborda, básicamente, la Teoría de los actos de habla. ¿Qué son los actos de habla? Los actos de habla es entender nuestras emisiones lingüísticas, nuestras emisiones comunicativas, como una acción que se hace; como algo que se lleva a cabo y tiene efectos en el mundo (pausa breve)... para ello vamos a entender los actos de habla en tres niveles: el nivel locutivo, el nivel Ilocutivo y el nivel perlocutivo. El nivel locutivo es lo que se dice, lo que se dice textual y efectivamente. Por ejemplo: “Pásame la pelota”. El nivel Ilocutivo es lo que se quiere decir, aquel efecto que se quiere obtener en nuestra emisión. Eh... Ocupando el ejemplo anterior, “pásame la pelota”, el aspecto ilocutivo vendría a ser, también, “pásamelo”, “pásamela pelota”. El efecto perlocutivo corresponde a lo que logra la emisión lingüística. Si mi amigo me pasa la pelota, el aspecto perlocutivo, justamente, sería su acción. Ahora bien, podemos ver que en algunos casos el aspecto locutivo y el ilocutivo no coinciden. Esto es lo que en el lenguaje cotidiano usualmente llamamos indirectas. Por ejemplo, si estoy en una pieza con las ventanas cerradas, con cuarenta grados de calor, y estoy con un amigo que está cerca de la ventana, yo lo miro y le digo: “Hace Calor”, cuando en... el aspecto locutivo, o sea, en el efecto que yo busco tener, lo que yo quiero decirle es: “Abre la ventana, por favor”. Cuando el aspecto locutivo y el aspecto ilocutivo no coinciden, no son iguales, vamos a estar hablando de un acto de habla indirecto, en cambio, si el aspecto locutivo llega a coincidir con el ilocutivo, si yo soy directo y le digo a mi amigo: “Amigo puedes abrir la ventana, por favor” estaremos en presencia de un acto de habla directo. Repito: cuando el aspecto locutivo coincide con el ilocutivo, lo que se dice coincide directamente con lo que se quiere decir, es, valga la redundancia, un acto de habla directo. En cambio, si no coinciden si lo que se dice no responde directamente a lo que se quiere decir, si se dice una indirecta es un acto de habla indirecto. Además, de esta clasificación podemos entender los actos de habla según el propósito que cumple. Hablamos de un acto de habla emotivo cuando el hablante, mediante su acto de habla, se

refiere a un aspecto individual que compromete a su subjetividad, a sus afectos, a sus sensaciones, a sus sensaciones a sus opiniones personales. Eh, podría parecerse de algún modo a lo que anteriormente vimos como la función emotiva del lenguaje, es decir, por ejemplo, si yo digo: “Estoy cansado”, estoy refiriéndome, simplemente, a un estado mío, propio, no algo que se pueda comprobar científicamente o mediante alguna herramienta objetiva, sólo yo sé si lo que estoy diciendo es cierto, y no busco otra cosa que expresarme. En cambio, en un acto de habla aseverativo estamos enunciando algo con cierto grado de certeza, es decir, estamos diciendo algo que tiene un valor de verdad. Valor de verdad, significa que es o verdadero o falso, esto puede ser una afirmación: “El día está bello”, “Estamos en el año 2010”; o una negación: “El doctor está equivocado en su diagnóstico”. En ambos casos, en la afirmación y en la negación uno cree tener una verdad, un grado de certeza sobre lo que está diciendo. Ahí nos encontramos con un acto de habla aseverativo. Un acto de habla directivo es aquel que se refiere a otra persona, intentando modificar su conducta: “Vote por mí”. Cuando los candidatos en las elecciones llaman a votar por ellos, lo que están haciendo, es tratar de que el receptor cuando escuche su acto de habla se vea motivado a marcar en la papeleta un voto, quieren influenciar su conducta. Eso vamos a entender como un acto de habla directivo, que, ojo, no es lo mismo que directo, hay que hacer la salvedad ahí. Un acto de habla compromisorio es cuando el hablante dispone su conducta futura. Esto mediante un verbo tal como prometo, juro, te apuesto, etcétera. “Prometo que nunca más voy a llegar tarde”, estoy diciendo que en lo que viene de los días, en mi relación con tal persona, nunca más voy a llegar atrasado. Estoy diciendo, en este momento, algo que va a ocurrir en el futuro. Lo mismo una apuesta, si digo: “Te apuesto cien pesos a que gana mi equipo”, estoy diciendo que si mi equipo no gana, voy a pagar cien pesos; si mi equipo gana, yo voy a recibir cien pesos. Quizás el caso más difícil de explicar, más conflictivo, es el acto de habla declarativo, porque cuya voy a definición podría resultar más extraña. El acto de habla declarativo consiste en cambiar un estado del mundo, cambiar en algo la realidad mediante el habla. A primera vista esto va a parecer muy raro, si nadie cambia nada hablando, sin embargo, hay situaciones en las que esto puede ocurrir así. Por ejemplo, cuando el juez del Registro Civil dice: “Los declaro marido y mujer”, dos personas, que antes tenían el estado civil de soltero, por el mero acto de que el juez haya hablado, cambia el estado civil, de soltero a casado. Si el juez declara a alguien: “Tú eres culpable”, la condición de alguien, de ciudadano libre, pasa a ser recluso, o incluso, cuando los papás de ustedes, amigos que están viendo, decidieron llamarlos de una determinada manera. Pasaron de ser un bebé sin nombre, a ser un bebé que tenía nombre. En este caso, entonces cuando su papá les dijo los voy a llamar: “Martita”, “los

voy a llamar Pepito”, cambiaron en algo la realidad, pues hicieron que alguien que no tenía nombre tuviese nombre. Eso, amigos, son los actos de habla.

Transliteración de clase realizada el año 2012

Vínculo: <http://www.youtube.com/watch?v=BxNB1eEOKmo>

Subida a *YouTube* el 29 de Septiembre del 2012

Visto el 28 de Mayo del 2013

Estamos ya a punto de empezar... (Pausa extensa)... esta es la pizarra que tenemos para el día de hoy, alcanzaron a ver... (Pausa extensa)... ya, son las seis treinta... siendo las seis treinta de la tarde, acá, en Santiago, los y las saludamos: hola amigos y amigas, bienvenidos a las clases de (...) www.puntajenacional.cl en vivo, este preu que cierto es *on-line*, es un intensivo y es gratuito, ehm, está disponible para que llegue a todo Chile, cierto, y bueno las saludamos, los saludamos, les recordamos que entren por www.puntajenacional.cl en vivo, a partir de allí pueden acceder a más opciones y más recursos en la clase, que si es que entrar por *Justin tv*... directamente, ehm... les recuerdo, también, que se conecten al sitio y que entren al grupo de Lenguaje y Comunicación, en este grupo es la vía directa que tenemos de contacto. A partir de aquí, podemos realizar preguntas, respondernos entre nosotros, con Nico Melgarejo, el profesor de Matemáticas, estamos revisando constantemente los grupos a ver si alguna duda que podamos responder. Aquí está en el chat el link, lo acabo de poner ahí... ehm... les pregunto: ¿cómo, cómo están y desde dónde está viendo esta transmisión? Nosotros aquí estamos transmitiendo desde las salas de Puntaje Nacional, en Santiago de Chile, en un hermoso día soleado de septiembre, cierto, ya el mes de la patria, se aproxima el Dieciocho. Mira, nos están viendo, desde Rancagua, desde Concepción, desde Isla de Pascua, Viña del Mar, desde la Casa de Cuye, Constitución, Santiago, Lebu, La Serena, Melipilla y hace calor, Ovalle, Rancagua, Maipú, Paquistán de nuevo, siempre son muy leales los televidentes de Paquistán, desde el planeta Erc... Ercobulus, Pudahuel, Osorno, Hualqui, desde Chile, claro, desde Melipilla. Genial, genial que estén viendo desde todo Chile esta iniciativa Puntaje Nacional.cl en vivo. Hoy, cierto, es nuestra clase de Lenguaje número cuatro, si recordamos la clase anterior, empezamos a ver el Lenguaje, tal vez, ehm, primero de manera abstracta, general, cierto, vimos que el lenguaje era una capacidad humana, que nos permitía comunicarnos mediante signos articulados, dijimos que el lenguaje podía ser separado en la lengua y el habla. La lengua era el sistema de signos que nosotros como sociedad compartimos y que nos permite comunicarnos. La lengua es una entidad social, nuestra lengua por ejemplo es el castellano, el habla es como cada persona individualmente lleva a cabo la lengua, como cada persona individualmente utiliza la lengua. Exploramos estos conceptos, vimos

también el concepto de signo lingüístico y terminamos viendo los factores del lenguaje y las funciones del lenguaje. Eh, eso fue lo que vimos la clase anterior y dejamos un temita pendiente, que vamos a desarrollar completamente hoy. Ese tema era el de los actos de habla. Entonces, para enunciarles de qué va a tratar la clase de hoy, como podemos ver en la pizarra. La clase de hoy va a tratar de actos de habla, la primera parte, hasta las siete y cuarto, ahí nos tomamos un recreo de cinco minutos, cierto, y luego volvemos a introducir la... los contenidos relacionados con el texto y las textualidades. Vamos a ver lo básico, para luego ver los tipos de textos y vamos a explorar los temas de la coherencia y cohesión, y, por supuesto, como aquí a nosotros nos interesa que exploremos la PSU concreta, no sólo en teoría, sino también en la práctica, vamos a resolver algunos ejercicios de conectores y plan de redacción desde el punto de vista de la coherencia y la cohesión. Entonces, qué más queda sino empezar nuestra clase de hoy. (Pausa) Los actos de habla, es lo primero que vamos a ver, me gustaría tal vez que ustedes pudieran poner en el chat si tienen alguna noción de actos de habla, si recuerdan lo que era eso, si alguna vez lo han visto en el colegio... (Pausa breve)... si no lo han visto no se preocupen porque lo vamos a ver acá, pero a mí me gustaría saber, conocer que saben más o menos al respecto... Nati Azócar dice: “Asertivo”, claro ese es un tipo de acto de habla; “directo e indirecto” es un tipo de acto de habla; indirecto libre no, eso tiene que ver con otros contenidos, que son los estilos del narrador; asertivo, directivo, compromisorio, etcétera. Sí, enunciado que producen acciones, Nacho perfecto... actos de habla sí... cierto... me están diciendo los tipos de actos de habla: directivos, declarativos, asertivos. ¿Cuáles otros hay? Han mencionados ya compromisorios, declarativos... claro... esta otra tipificación, la que dice que hay actos de habla directos e indirectos, perfecto manejan varias nociones, entonces, nos va a resultar bien fácil ordenar esta materia, estos contenidos... Cherri dice que se confunde mucho no se preocupen no todos tienen que saber esto, la gracia de este espacio es que los que saben puedan afianzar lo que ya saben y los que no saben puedan introducirse al tema. Nosotros sabemos que las velocidades con las que cada cual aprende dependen de cada persona y hay que respetar e ir acorde a la velocidad de cada quien, cierto... vamos a ver las diferencias entre los distintos tipos de actos de habla... Empezamos... aquí está el título de nuestra clase: puntajenacional.cl, en vivo, presenta Lenguaje y Comunicación, esta clase número cuatro que tratará: actos de habla y texto, coherencia y cohesión. Empecemos preguntándonos... ¿Qué son los actos de habla? Yo aquí pongo, en la pizarra: (lee) “Los actos de habla constituyen una perspectiva para ver lo que hacemos con el lenguaje. Precisamente, desde esta perspectiva o punto de vista, nosotros con el lenguaje hacemos cosas. Hacemos cosas con palabras. ¿Qué cosas hacemos con

palabras?”. Aquí yo intenté empezar, como digamos, con un juego del lenguaje algo más literario para decirles que la perspectiva de los actos de habla dice que nosotros con las palabras hacemos cosas... que cuando hablamos no es, no es cualquiera acción digamos, es una acción que tiene efectos en el mundo. Una acción que se produce en determinados contextos... esto todavía es muy general, cierto, parece que hay que aterrizarlo más, vamos hacia adelante... ven en pantalla unas viñetas de un cómic de Condorito... (Pausa breve) en este cómic de Condorito vemos las interacciones entre dos personajes; ¿alcanzan a leer los textos?... creo que tal vez habría que agrandarlos un poquito más o no (pausa extensa)... bueno... ehm, si colocan esta transmisión a pantalla completa van a leer correctamente el tamaño de los textos. Seba pregunta: ¿Quién propuso la teoría de los actos de habla? Me gusta esa curiosidad de saber más. La propusieron dos filósofos estadounidenses, principalmente, John Austin y su amigo Searle, les voy a escribir en el chat los nombres... eran dos filósofos que trabajaron juntos y fueron los primeros que empezaron a desarrollar este punto de vista. Ellos se preguntaban ¿por qué nunca nos hemos puesto a pensar en que con las palabras hacemos cosas?... Searle y Austin se preguntaban por qué nunca los gramáticos, los filósofos, se habían puesto a pensar en que en nuestra vida cotidiana generalmente el lenguaje, el habla, es una acción que tiene efectos, habitualmente los filósofos hablaban del lenguaje como si sólo sirviera para describir cosas... sólo sirve para decir cosas sobre el mundo: “El cielo está arriba”, “El suelo está abajo”, “El cielo es azul”, “En Santiago hace calor”... pero el lenguaje, si nos fijamos bien, no sólo describe cosas, con el lenguaje interactuamos, con el lenguaje nos comprometemos a hacer cosas, con el lenguaje influimos los unos a los otros, con el lenguaje incluso podemos... hacer que dos personas, que antes eran solteras se vuelvan casadas, imagínense: el juez del registro civil o el sacerdote de una religión, en el caso de un matrimonio religioso, cuando casa a una pareja en matrimonio les dice: “los declaro marido y mujer”, con el hecho de utilizar el lenguaje está produciendo, generando, consagrando una unión. Vemos entonces que el lenguaje tiene la capacidad de hacer cosas... vemos que el lenguaje no es sólo sirve para describir, el lenguaje es una acción, mediante esas acciones interactuamos, nos movemos, nos relacionamos, nos juntamos, nos separamos, es una acción fundamental constitutiva de la vida humana... vemos, entonces, ahora el cómic... vemos que Condorito le dice a un Eugenio, le dice: “Qué bueno que hayas venido Eugenio, te tengo una pieza con una pieza con una linda vista”, y Eugenio le responde: “Te lo agradezco, Condorito”, en la segunda viñeta, Condorito le dice: “Y recuerda lo que necesites me lo pides por teléfono”, Eugenio le dice: “De acuerdo”. En la tercera viñeta, dice: “Un rato después” y suena el teléfono: “Ring, Ring”. “Socorro Condorito, estoy atrapado en mi pieza”, Condorito le responde:

“¿Cómo atrapado?”. Condorito le dice: “Sí”, o sea, Eugenio le dice a Condorito: “Sí, aquí hay tres puertas: la primera da a un armario; la segunda, a la sala de baño... y la tercera...”, Condorito le responde: “Esa es la puerta para salir Eugenio”, Eugenio le dice: “No, porque tiene un letrero que dice... favor no molestar”... Más allá de si les pareció gracioso o no gracioso, a mí me pareció que traer este cómic de Condorito, como ejemplo para esta clase, nos servía para sacar varios ejemplos y para orientar lo que me gustaría entendiéramos... si vemos cada uno de estos globitos, que en el lenguaje de los cómics se llaman bocadillos... (Pausa extensa)... ehm, vemos que cada uno de ellos constituye un acto de habla... cada uno de estos globitos constituye un acto de habla... eso de que se llaman bocadillos me lo enseñó, cuando era pequeño, un profesor en un taller de historietas en el que estuve en el colegio... muchos saludos para él si es que llegara alguna vez a ver esto, aprendí muchas cosas con él. Era esto, los globitos donde están los textos de los personajes... (Pausa)... qué significado tiene este acto de habla que le está diciendo condorito a Eugenio: “Qué bueno que hayas venido Eugenio, te tengo una pieza con una pieza con una linda vista”, el “Qué bueno que hayas venido” está expresando un sentimiento de Condorito, la alegría, a su amigo Eugenio, que aunque no sea su amigo más inteligente, sí Condorito le tiene mucho cariño, a esta expresión de cariño y amistad, Eugenio también le expresa otra emoción: “Te lo agradezco, Condorito”. Aquí ambos están empleando actos que expresan emociones y, como ustedes bien lo han dicho, son actos de habla expresivos... luego vamos a ver los tipos de actos de habla, no desesperen... “Y recuerda lo que necesites me lo pides por teléfono”, de acuerdo, aquí condorito está haciendo dos cosas: le está diciendo a Eugenio, que lo llame a él si necesita algo, o sea, está influyendo en su conducta, pero también se está comprometiendo a hacer algo, que en este caso es darle lo que necesite Eugenio en caso de que lo necesite. Eugenio, al decir “De acuerdo”, está asintiendo, declarando que acaba de entender y aceptar lo que Condorito le plantea... esto que está aquí arriba y nos entrega información, sobre lo que ha transcurrido entre acá y acá, o sea, que ha pasado rato, nos está dando una información sobre el transcurso del tiempo, ha pasado rato... nos está dando una información sobre el mundo en el que ocurre esta historia... (pausa)... y aquí Eugenio le dice a Condorito: “Socorro, socorro, estoy atrapado en mi pieza”, este acto de habla tiene a la vez dos... eh, funciones: por un lado, expresa la desesperación de Eugenio... ; y, por otro, le está pidiendo a Condorito que lo ayude... se dan cuenta... aquí en este acto de habla, si aquí hay tres puertas, la primera da a un armario; la segunda, a la sala de baño... y la tercera, es un acto de habla que está describiendo una situación del mundo... luego vamos a analizar cada uno de estos enunciados, propiamente tales, en cuanto a actos de habla, lo que me interesa aquí es que

vemos como en cualquier comunicación, en este caso en una situación ficticia representada por un cómic... ehm... vemos como se producen distintos actos de habla como este, esta acción que es el habla, sirve para distintas cosas... eh... ustedes mismos han ido reconociendo los distintos tipos de actos de habla que están presentes en ese cómic, vamos a volver sobre ellos y, entonces, podemos dar, ya, ahora, una definición menos literaria, que es la que vimos antes y decimos (lee): “¿Qué son los actos de habla?, los actos de habla, pues, son acciones que involucran el uso de la lengua, de una lengua natural según una serie de reglas”, son fundamentalmente acciones, acciones en la que se usa una lengua natural, las lenguas naturales son las lenguas que se utilizan cotidianamente para la comunicación de las personas, según una serie, que involucran el uso de una lengua natural, una lengua que se usa según una serie de reglas... lo que aquí nos importa es que quede muy claro, entonces, que la perspectiva que estudia el lenguaje desde los actos de habla, le interesa entender al lenguaje como acciones, esta es una perspectiva, es un punto de vista. Este punto de vista, quiere entender que el lenguaje es sobre todo acción. Que uno hace cosas con el lenguaje, por eso el libro que propuso esta teoría a finales de los años cincuenta de Austin se llama: *Cómo hacer cosas con palabras*... cómo hacer cosas con palabras, eso es lo fundamental. ¿Hasta aquí vamos claros?... veo que han estado participando harto, tienen un buen manejo de lo que hemos estado viendo... eh, Tatiana, las clases las comenzamos, desde que empezamos septiembre, a las seis treinta. Nos conectamos un poco antes, empezamos la transmisión a las seis, empezamos a transmitir mediante nuestro canal y a las seis treinta empieza la clase, intentamos que esa sea la hora habitual de... desde septiembre que empezamos con la clase número uno, recuerdan los que estuvieron antes, las clases anteriores eran de prueba... Niki, ponle más empeño sí puedes. ¿Saben? Esto del Lenguaje y Comunicación todos lo sabemos, por qué, ¿por qué lo sabemos? Porque el lenguaje es algo que empleamos todos los días, los contenidos que estamos viendo son, le dan un nombre a algo que ustedes y yo sabemos hacer casi siempre... ustedes y yo nos comunicamos diariamente, sabemos Lenguaje y Comunicación, conocemos nuestra lengua y sabemos comunicarnos, aquí lo que hacemos es ponerle nombre... le ponemos nombre a una actividad que realizamos constantemente y reflexionamos sobre cosas que hacemos, pero sobre las que no reflexionamos siempre, el lenguaje lo usamos siempre, pero no siempre nos detenemos a reflexionar sobre eso, esto no debería ser complicado, ¡Vamos! Se puede, se puede aquí hay que esforzarse, hay que concentrarse y hay que creer en, en lo que ustedes pueden hacer, en sus capacidades. Entonces, continuando vamos a decir que un acto de habla tiene tres aspectos: el aspecto locutivo, el aspecto ilocutivo y el aspecto perlocutivo Repito, un acto de habla tiene tres aspectos, digamos,

lo podemos entender desde tres puntos de vista, lo podemos separar en tres elementos que lo constituyen... un acto de habla locutivo, un acto de habla ilocutivo y un acto de habla perlocutivo, vamos a explicar ahora en qué consiste cada uno: el acto de habla locutivo o el aspecto locutivo de un acto de habla, es aquello que, efectivamente, se dice. Vamos a ir avanzando... a ver, desapareció la pizarra, me equivoqué... una vez más, ya el acto de habla locutivo es aquello que, efectivamente, se dice. El acto de habla ilocutivo es la intención o finalidad concreta de un acto de habla; y el acto de habla perlocutivo es el efecto que el acto de habla tiene en el receptor en una situación concreta. Estas definiciones todavía suenan algo abstractas, volvamos, démosle vuelta de nuevo. El acto locutivo aquí decimos que es aquello que efectivamente se dice... imaginemos... este enunciado... “Tengo frío”, como hoy día hace calor en Santiago, no sé en sus ciudades, en la ciudad que vivo yo hoy día ha hecho un bello día soleado así que vamos a imaginar todo lo contrario: un día helado. Imaginemos, entonces, un enunciado en el que alguien, yo mismo, digo: “Tengo frío”... (Pausa)... lo que efectivamente se dice, el acto de habla locutivo es “tengo frío”, ¿cierto?... el aspecto ilocutivo, la intención o finalidad concreta del acto de habla es, consiste en la intención o finalidad que tengo yo al decir “tengo frío”, en este caso, ¿cuál sería? Comunicar una sensación, un estado del clima, “tengo frío”... y el aspecto perlocutivo es el aspect... el afecto que el acto de habla tiene en el receptor en una situación concreta, hacer que el receptor se entere de que yo tengo frío, el efecto va a ser que la persona a la que le digo eso, en este caso a ustedes, enteren de que yo tengo frío. Esto parece súper simple, el aspecto locutivo: “Tengo frío”, lo que efectivamente se dice, el aspecto locutivo es esto, lo literal, lo textual; el ilocutivo es la intención o finalidad concreta del acto de habla, cuál es el objetivo que tengo yo al decir “Tengo frío”, bueno, comunicar un, una sensación del clima; y perlocutivo, es el efecto de habla que tiene el receptor en una situación concreta, comunicarle a otra persona el frío que tengo... pero ahora, imaginemos este mismo enunciado, pero en otra situación. Imaginemos este mismo enunciado, pero en otra situación. Imaginemos que en vez de estar yo sólo, haciéndole la clase a ustedes, estoy... ehm... un día bien frío de invierno, sin bufanda, sólo con un chaleco, y al lado mío hay una persona que tiene dos bufandas puestas. Imaginemos esa situación. Es un día de invierno bien helado, estoy en la calle con otra persona, que está sentada al lado mío y tiene dos bufandas puestas... yo no tengo ninguna bufanda y tengo mucho frío, estoy muerto de frío. Si a esa persona le digo: “Tengo frío”, tal vez las cosas sean distintas al ejemplo que vimos anteriormente, aunque la frase es la misma. El aspecto locutivo... se mantiene igual, antes dije “tengo frío”, ahora sigo diciendo: “tengo frío”. Pero el aspecto ilocutivo, que antes era decir que tengo frío, comunicar que tengo

frío, ahora tal vez puede ser, que en verdad quiero que la persona que está al lado mío me preste una de sus bufandas, poh, si tiene dos, pero yo soy tímido, entonces, no se la quiero pedir directamente, quiero que esa persona se dé cuenta solo de que me la tiene que prestar, poh, si él tiene dos bufandas y yo ten... yo no tengo ninguna y hace frío, entonces le digo: “Tengo frío”... entonces, el aspecto locutivo no está queriendo decir lo mismo que el ilocutivo y bueno, si esa persona es un buen amigo o una buena amiga, me va a prestar su bufanda porque tiene dos, y ese efecto que tiene en el receptor en una situación concreta es la dimensión perlocutiva. Repito, lo locutivo es que me di... que yo digo “tengo frío”, lo ilocutivo es mi intención o finalidad, mi finalidad es que me presten una bufanda... lo perlocutivo es el efecto concreto que tiene eso en una situación concreta en un receptor determinado, que esa persona me presta la bufanda. Entonces, aquí pasamos a ser una distinción nueva que es de acto de habla directo o indirecto. Antes de seguir, entonces, quiero preguntarles estos tres aspectos de los actos de habla: locutivo, ilocutivo y perlocutivo, los entienden, les queda claro con el ejemplo que les di... (Pausa/espera)... ah, clarito, qué bueno, pregunta: ¿Todas las cosas que uno dice poseen estos tres aspectos? Sí. Todos los actos de habla pueden analizarse en estos tres aspectos, todos y cada uno de ellos... (Pausa)... entonces, les decía está el acto de habla, la dimensión locutiva, un acto de habla locutivo es lo que efectivamente dijimos; la dimensión ilocutiva, la intención que teníamos con respecto a lo que dijimos; y la perlocutiva, son los efectos, que lo que dijimos provocan en el receptor en una situación determinada, en una situación concreta. Recuerden que la perspectiva de los actos de habla, ve el habla como acciones y son acciones que siempre se dan en un contexto y en una situación determinada. Es una perspectiva, que lleva el lenguaje no al análisis abstracto de la lengua, que es lo que le interesa a otras áreas de la lingüística, como a la gramática. A la gra..., a los gramáticos, que son una porción de los lingüistas, les interesa la lengua como sistema general, tal vez en su dimensión más abstracta y social, pero a los prag... pragmatistas o más bien pragmáticos, los que se dedican a la pragmática, les interesa esta dimensión de los actos de habla, el lenguaje en contextos concretos... (Pausa)... entonces, seguimos adelante viendo la distinción entre actos de habla directos y actos de habla indirectos... (Pausa)... Andreita Montenegro hace una muy buena pregunta: “¿Qué tipo de preguntas podrían hacer de este contenido? ¿Una oración donde deba identificarlas?”, efectivamente... efectivamente, las preguntas que pueden salir de actos de habla, y las que han salido, es que se muestra un fragmento de texto, donde hay una interacción comunicativa, y tenemos que reconocer a qué tipo de habla, a qué tipo de acto de habla... eh... corresponde, esa defi... ese fragmento de texto... (Pausa)... Entonces, continuamos con el hilo que estábamos siguiendo...

(Pausa)... Decimos... si el nivel locutivo e ilocutivo coinciden, tenemos un acto de habla directo; si el nivel locutivo e ilocutivo no coinciden, tenemos un acto de habla indirecto... (Pausa breve)... pensemos en algunos ejemplos, pensemos... ¿Qué quiere decir que coincidan o no coincidan? Si yo digo... haber... (Pausa)... la típica, la típica del colegio... que en el recreo, alguien saca la colación, saca, no sé, un plátano, que llevó de colación al colegio. Hay dos amigas, y una llevó de colación un plátano... si la de aquí le dice a ella: ¿Me das?... es un acto de habla directo, porque el aspecto locutivo coincide con la intención que le dé, que le convide plátano, en cambio, si le dice: “¡oh, qué hambre!... ¡oh, qué hambre tengo!”... el aspecto locutivo estaría queriendo solamente decir, que tiene hambre, pero sabemos que su intención es que le convide, ¿cierto?... (Pausa)... exacto, estos ejemplos están buenos... Tefry dice que cuando decimos: “Me falta materia en mi cuaderno”, cuando, en verdad queremos decir préstame tu cuaderno, es como tirar indirectas o tirar palos... efectivamente, eso es, un acto de habla directo coincide con lo que queremos decir... un acto de habla indirecto es que cuando lo que decimos no coincide con lo que realmente queremos decir, aunque se entienda, porque las indirectas se entienden, no es que no se entiendan, si estos actos siempre se entienden... (Pausa)... por ejemplo, no sé si ustedes todavía lo dirán, pero en mi época... cuando, no sé, yo estaba hablando con tres amigos de un asunto que nos correspondía sólo a nosotros y llegaba alguien más a meterse y opinaba, decíamos: “Saltó lejos el maní, ¿ah?”... el aspecto locutivo es que saltó lejos el maní y si fuese un acto de habla indirecto, habría que buscar un maní, porque alguien estaba comiendo un maní y saltó lejos, pero eso no es lo que yo quería decir... lo que quería decir, es que llegó una persona a involucrarse en un tema que no le corresponde... (Pausa)... claro, Vasco, en verdad, tiene razón, no siempre se entienden y un acto de habla que no se entiende es infeliz, porque no llegó a feliz término... (Pausa)... “tengo frío, cierra la ventana”, dice Cristóbal Ormazábal, claro, o lo mismo “hace calor”... Mi profesor de morfosintaxis, de gramática en la universidad, que era un caballero que se llama Juan Castro, que formó a generaciones de profesores en Chile y de... licenciado en Literatura daba un ejemplo de cómo una palabra, dicha en tono distinto podía tener distintos efectos o significar algo distinto, ponía el ejemplo de que estábamos en la sala de la universidad, hacía calor y estaba la ventana cerrada, entonces uno dice: “hace calor”, lo que está queriendo decir es constatar algo que está ocurriendo, que bueno es un día caluroso, ¿cierto?... si uno dice: “¡Uy, que hace calor!”... lo que yo estaría haciendo sería expresar un sentimiento mío, el sentimiento de estar agobiado por la alta temperatura que hay, pero si miro al que está al lado de la ventana y digo: “¿Hace calor, ah?”... lo que voy a estar haciendo va a hacer tratar de influirlo para que abra la ventana, la misma

frase, en casi el mismo contexto, expresada con estos recursos paraverbales distintos: tono, mirada, gestos, va cambiar el significado. Me gusta mucho ese ejemplo... fue un muy buen aprendizaje que tuve. Tenemos listos entonces lo que es un acto de habla directo y lo diferenciamos de lo que son los actos de habla indirectos... (Pausa)... ahora vamos a ver, que según su intención, los actos de habla pueden corresponder con estos tipos... (Pausa)... según intención, podemos tener distintos tipos de actos de habla, que son los que estamos viendo en pantalla y que ustedes señalaron casi todos y todas al principio de la clase... (Pausa)... ¿se acuerdan?, vamos hasta aquí con lo que vimos, acto de habla directo e indirecto; locutivo, ilocutivo y perlocutivo. ¿Claro?... (Pausa)... súper bien, que bueno que vayamos claro... eso era un acto de habla directo, yo sólo quería saber si ustedes les quedaba claro lo que estamos hablando y ustedes me contestan que sí... bueno, esto se parece mucho a las funciones del lenguaje, se parece mucho, lo que lo diferencia es el punto de vista, aquí el punto de vista es ver el lenguaje como acciones concretas... (Pausa)... ya, me perdí del chat y no entiendo por qué pasamos a conversar con del doctor House a conversar sobre el doctor Denzil... le... los invito a que prestemos atención a la clase, luego, en cinco minutos más vamos a hacer un break y pueden tener una conversación sobre doctor Denzil... según su intención decimos los actos de habla pueden ser expresivos, directivos, asertivos o expositivos, compromisorios o declarativos. Un acto de habla declarativo, perdón, expresivo es aquel que tiene por objeto expresar emociones, sentimientos o sensaciones del emisor... por ejemplo, lo que ya puse aquí arriba: “Tengo frío”, pero también podría ser: “Estoy feliz”, o “Tengo hambre”, o “Estoy de acuerdo”... lo importante es que su finalidad es expresar algo que ocurre en la subjetividad del emisor. Ahora, continuamos, un acto de habla directivo, y aquí hay una confusión, que le pasa a mucha gente, que es confundir lo que vimos arriba de actos de habla directos e indirectos con actos de habla directivos, como las palabras son parecidas muchos se confunden... no, son categorías distintas, son peras y manzanas, nos sirven para diferenciar entre distintas cosas... un acto de habla directivo, tiene por propósito influir en el receptor, hacer que el receptor haga algo...: “Préstame la bufanda”... o como cuando era niño mi mamá me decía: “Anda a ordena tu pieza, Pablo”, me está, cierto, que yo vaya a hacer algo, hacer una cosa... invitar, preguntar, ordenar... perfecto... (Pausa)... ordenar es directivo, “cómo dijo que los directivos eran que jajaja”... Eso, exacto, los ejemplos que ustedes están dando en la pizarra: “pásame esa cosa, chico de porquería”, claro... “pásame la sal”, etcétera, etcétera... Se puede asociar a la función apelativa, exacto, muy bien, tal como los expresivos se pueden asociar a la función emotiva. Los asertivos o expositivos, describen una situación objetiva del mundo con mayor o menor grado de certeza... el

asertivo... es, efectivamente, similar a la función referencial, que yo diga: “El cielo está despejado”, con esto sólo quiero transmitir una información... quiero decir algo que es objetivo, que el cielo está despejado, es similar a la función referencial, ¿por qué?, porque la función referencial también da información objetiva sobre el mundo, sobre el contexto... ¿qué es lo que no entendió, Maca?... Por ejemplo, somos 118 personas en la clase, perfecto... informa, entrega una información... (Pausa)... “Mañana será un día lluvioso”, exacto... asertivo afirma o niega, ¿por qué razón referencial? Porque hace lo mismo, exactamente lo mismo que la función referencial... Caco Correa pregunta: “¿expresivo es subjetivo; objetivo, asertivo?” Perfecto, perfecto, eso es... continuamos, el acto de habla compromisorio... es aquel que dispone la conducta del hablante a un asunto futuro... dispone su conducta a algo que va a realizar en el futuro, por ejemplo: “Prometo volver”... Cuando uno va a una ciudad que le gustó mucho y dice: “Prometo volver”... para ponerme más cursi: “Prometo que te amaré por siempre”... Aquí, Ernesto dice que se compromete asistir a clases y Tesli dice que se compromete limpiar la sala, “Prometo mejorar las notas”, “Prometo volver temprano”... seba hizo un muy buen aporte: “Al dar la clase utiliza actos de habla asertivos”, claro, utilizo varios tipos de actos de habla, pero cierto que lo que más uso son actos de habla asertivos. Bueno, no importa si se cumple o no el compromiso, lo importante es que el acto de habla genera un compromiso... (Pausa)... finalmente, un acto de habla declarativo, estos son los más extraños, los más locos, porque decimos que los actos de habla declarativos transforman en algo la realidad, así, tal como lo escucharon, los actos de habla declarativos cambian el estado de algo de la realidad... (Pausa)... cómo puede ser esto, ¿cierto?, ustedes ya varios los establecieron antes ejemplos de estos... (Pausa)... “Te bautizo con el nombre de”, “Te sentencio a tal y esta... gra... años de cárcel”, efectivamente, como dice Consuelo, generalmente, el que los emite tiene un grado de autoridad, cuando el sacerdote o el oficial del registro civil declara una pareja marido y mujer, lo que está haciendo es que dos personas... que antes eran solteras, ahora son dos personas unidas por el vínculo del matrimonio... cuando el jefe a uno le dice: “Estás despedido”, claro, tiene que firmar unas cosas, etcétera, etcétera, pero con eso ya cambia la situación de alguien a emplea... de empleado a cesante, pero también no necesariamente tiene que haber autoridad, o sea, no en todos los casos, como bien dijo la muchacha que dijo que generalmente son gente con autoridad... pero... eh..., imagínense dos personas que van a iniciar un pololeo y una persona le dice a la otra: “¿Quieres pololear conmigo?”, y la otra le responde: “Sí”... están generando en ellos, un vínculo, un compromiso, que los vuelve pololos, eso también es un acto de habla declarativos... entonces... nos vamos a tomar, ahora, cinco minutos... vamos a revisar esto a la vuelta, nuevamente, le vamos a

dar una vuelta y luego nos vamos a pasar a ver el... los siguientes contenidos... les parece, nos vemos de nuevo en cinco minutos.

(El docente deja de hablar, sin embargo aún está en pantalla. Al cabo de un momento breve, la pantalla queda con las imágenes de marketing del preuniversitario online. Después de cuatro minutos y diez segundos reinicia la clase. Segundos antes de que se dé el audio, aparece en pantalla. El texto será transcrito hasta que el docente dé por finalizado el tema de los actos de habla)

Ya... les dejo... volvemos a la clase del día de hoy, les dejo... el... ahora sí, escuchen que tenía apagado el audio y no me di cuenta, tengo aquí mi taza de Puntaje Nacional... fueron los cinco minutos... en... el chat acabo de poner un link, que es un link al Grupo de Lenguaje. El grupo de Lenguaje y Comunicación de Puntaje Nacional es un grupo al cual ustedes pueden entrar tal como en los grupos de Facebook, pero la gracia es que aquí podemos compartir material, compartir preguntas y respuestas y es la vía de comunicación directa que tenemos con ustedes. Nico también está trabajando desde el grupo de matemáticas, desde la sala y desde las oficinas de Puntaje Nacional, los vemos a diario... Muchas Gracias Vania por desear mi recuperación, hoy día fui a la doctora, afortunadamente no tengo nada grave, sólo tengo que tomar un remedio. Agradezco mucho tus buenas energías y deseos... ehm... Ciro pregunta, tiene una duda, dice: "Profe, tengo una duda, cuando yo digo ¿quieres pololear conmigo es declarativo, pero a la vez es compromisorio? Claramente que sí, es ambas cosas al mismo tiempo. Hay algo que... vale la pena aclarar siempre en esto. Aquí, nosotros como yo les digo, lo que vemos en esta primera unidad de Lengua Castellana, vemos conceptos teóricos que nos sirven para entender cosas que hacemos todos los días, el uso del lenguaje oral y escrito, pero recuerden que estos conceptos teóricos sirven para entender las cosas, pero nunca son... en la realidad se dan puros como en la teoría, tanto las funciones como los actos de habla, uno los encuentra en la realidad mezclados... lo que sí en la PSU... siempre va a ser, va a tender más claramente a una función o a un acto de habla que a otros, sino en la pregunta estaría mal hecha... les vuelvo a dejar en el chat el link a el Grupo de Lenguaje y Comunicación de Puntaje Nacional.cl, donde nos podemos comunicar. Esa es la vía oficial que vamos a tener para comunicarnos con ustedes y resolver sus dudas... vamos a continuar entonces, esperando que hasta aquí todo les haya quedado muy claro... ehm... (Pausa)... vimos cierto un pequeño... voy a hacer un pequeño repaso: los actos de habla expresivos dan cuenta de una emoción, una sensación, un sentimiento o una opinión del emisor, ¿Cierto?, de quien lo dice. Los actos de habla directivos pretenden influir en la conducta del receptor, los actos de habla asertivos o expositivos

dicen, describen, señalan un... una información objetiva de la realidad, los actos de habla compromisorios disponen la conducta futura, yo al comprometerme en algo dispongo que en el futuro voy a hacer una cosa. Los actos de habla declarativos, finalmente, lo que hacen es alterar en algo el estado de cosas de la realidad. Voy a volver al cómic de Condorito, para que hagamos un último repaso de esto. Aparte como estamos en el mes de la patria y Condorito es un personaje tan típicamente chileno. Vale la pena recordarlo. Les recuerdo que los textos se ven claros si ponen esta emisión en pantalla completa. Claro, si ponen pantalla completa se pierde el chat, pero sólo mientras dura el cómic podrían verlo así. “Qué bueno que hayas venido Eugenio, te tengo una pieza con una linda vista”, ¿Qué tipo de acto de habla es?... (Pausa)... es un acto de habla expresivo, porque Condorito está manifestando su alegría de ver a su amigo Eugenio... en el hotel que no sabemos si es de él o si trabaja ahí. Al mismo tiempo de que Eugenio manifiesta su sentir de agradecimiento... luego, aquí, cuando Condorito dice: “Recuerda, lo que necesites me lo pides por teléfono”... nuevamente, están en lo correcto, porque aquí tenemos que dar cuenta de que hay dos actos, dos tipos de actos, por un lado, lo está instando a pedirle a ayuda, ¿Cierto?, directivo; pero por otro lado, se está comprometiendo a que lo va a ayudar cuando lo necesite... aquí, Cuando Eugenio le dice a Condorito: “Socorro Condorito, estoy atrapado en mi pieza”... tenemos que es acto de habla expresivo, porque da cuenta de que está desesperado, pero por otro lado, es directivo porque le está diciendo que lo venga a ayudar... entonces, este acto de habla ¿es directo o indirecto?... (Pausa)... Claro, depende si asumimos... es que no dice ven a buscarme, le dice “socorro”, pero claro, le dice “Condorito estoy atrapado en mi pieza” cuando en realidad le está diciendo sácame de aquí, pero en “socorro” está la intención, si borráramos el “socorro”, sería un acto de habla completamente indirecto. Aquí cuando le dice “aquí hay tres puertas: la primera da a un armario; la segunda a la sala de baño; y la tercera...”... (Pausa)... efectivamente, es asertivo porque está señalando... está señalando una información, una descripción, ¿Cierto?... (Pausa)... perfecto, ya lo demás es lo final del chiste y no es tan relevante que sigamos viendo ahí, pero vimos ya, tienen bien claro la distinción de los tipos de textos de los actos de habla. Entonces, para que alcancemos a hacer todo lo que teníamos planeado para hoy, pasamos al siguiente tema... Haber, claro, primero, ¿cierto?, mejor preguntarles sus dudas, ¿Están claros hasta aquí?... ¿les parece que ha sido una clase entendible?... (Pausa)... Cafira pregunta: ¿Cómo puedo diferenciar un tipo de acto de habla directivo con uno declarativo? Un acto de habla directivo, tú tienes que preguntarte si lo que quieres es hacer que el receptor haga algo... el declarativo no es que tú quieras que el receptor haga algo, tú con el declarativo estas transformando la realidad, yo cuando a mi gata le puse Lucy, yo

tengo una gata que se llama Lucy, y yo le puse el nombre y cuando le puse Lucy le dije, no era un acto directivo, no le estaba diciendo a ella: “Oye, ¿Te podí llamar Lucy, porfa?”, aunque no me hubiese entendido, claro, pero cuando yo le dije, yo dije, esta gata se va a llamar Lucy, lo que hice es que una gata que antes no tenía nombre ahora tenía nombre... (Pausa)... se dan cuenta, cuando el juez del registro civil, el oficial del registro civil o el sacerdote en el caso de los matrimonios religiosos, dice “les declaro marido y mujer”, no está diciéndoles si quieren o pueden, por favor, ser marido y mujer, los está declarando, con su autoridad está haciendo que esas dos personas, ahora comparten un vínculo que se llama matrimonio, ¿queda clarito?... perfecto... Entonces, vamos a continuar con la materia de hoy día, con los contenidos de hoy día.

Transliteración de clase realizada año 2013

Vínculo: <http://www.youtube.com/watch?v=g7zE57E6brw>

Subida a *YouTube* el 29 de Mayo del 2013

Visto el 11 de Junio del 2013

Hola amigos y amigas, siendo las dieciocho treinta del día veintinueve de mayo del dos mil trece, luego de a ver salido de unos lluviosos días en la ciudad capital de Santiago y en otras ciudades del país, damos inicio a la clase número cuatro de Puntaje Nacional.cl en vivo, felices nosotros de estar dándoles la bienvenida a esta nueva clase, done vamos a continuar la materia que empezamos a ver la clase anterior, los contenidos perdón, no la materia. A uno se le pegan a veces esos términos mal utilizados, uno tiene que decir contenidos no materia, me... el profesor Nico Melgarejo me ha insistido enormemente en eso... amigas, amigos, los saludos, las saludos, Puntaje Nacional.cl en vivo, preuniversitario online gratuito, de calidad para todos y todas ustedes... ¿desde dónde nos están viendo el día de hoy? Yo les cuento que ya son setenta y seis personas que están asistiendo a esta clase: de Vitacura, Temuco, Pitrufquén, Conce, Chillán, Paine, Chiloé, le agradecemos a Paz Juan Pablo que ha hecho publicidad, Puerto Montt, Puerto Varas, Puente Alto, Chillán, San Miguel, Rancagua, Peralillo, Chicureo, San Antonio del infierno, Iquique, Coronel, Santiago, Peñaflor, Santiago, Independencia, Horno pirén, San Isidro (risa) ese es nuestro amigo Nicolás Melgarejo, que está asistiendo a nuestra clase, Kevin Estefan de La Serena, Puerto Ron, Puerto Varas, San Joaquín, Temuco, Carmen nos ve desde su casa, luchito desde Milán, ojalá sea cierto, me... te envidio por estar ahí, Deth note setenta y ocho, Nuestro amigo Kira nos está viendo desde San Bernardo, Peñalolén, Puerto Varas, Paine y Checho, ojos rojos, nos está viendo desde Macondo, me imagino que debe pertenecer a la familia de los Buendía, entonces. Full Driver de Paine, Horno pirén, Osorno, Talca. Todo Chile reunido en torno al Lenguaje y la Comunicación, que cosa más hermosa ¿no?, ver cómo el deseo de aprender de ustedes, de aprender, qué de aprender, si ustedes ya saben, de desarrollar de desplegar sus conocimientos, seguir complementándolo, se manifiesta en que asisten... Maipú, Valdivia, Estación Central. Ese libre "Este Domingo" en específico no lo he leído, pero me parece estupendo ver cómo hay gente de todo Chile asistiendo a esta clase, vamos en noventa y dos personas ya a esta hora. San Antonio... Esto es estupendo... estupendo. Bueno, la clase del día de hoy vamos a dividirla en dos partes, como ya lo habíamos explicado, este primer semestre lo vamos a destinar a pasar los asuntos, en cuanto a contenidos conceptuales, va a ser mucho más conceptual, mucho más teórico, para que

ustedes puedan ingresar en la manera de entender la batería de conceptos de teoría en los que se funda esta prueba. El segundo semestre, en cambio, va estar concentrado a lo práctico, va a estar concentrado a resolver ejercicios a hacer ensayos, etcétera. Vamos a, entonces implementar estos dos puntos de vista. A diferencia del año pasado, que, como empezamos en agosto, tuvimos que concentrar todo mucho, fue una experiencia estupenda pero ahora que tenemos más tiempo podemos dedicarnos más. Porque a nosotros nos interesa que esto, aunque evidentemente ustedes están aquí para prepararse para la PSU, estas son clases, es más que un preuniversitario, son clases de Lenguaje y Comunicación, nos interesa que ustedes se incorporen asuman esta dinámica de reflexión. Ciento cuatro personas viendo en este momento nuestra transmisión. Sí, preguntan si vamos a actualizar las guías, vamos a actualizar las guías y los videos, tranquilos, tranquilos, tranquilos. Entonces, entonces, entonces. Demos por iniciada la clase, luego de estos cinco minutos de presentación... muy amenos, ver el entusiasmo que suman todos ustedes y me lo contagian a mí. Bueno como yo les iba diciendo, la clase de hoy íbamos a ver actos de habla, vamos a terminar de ver eso y vamos a empezar a ver las nociones conceptuales sobre el concepto de texto. ¡Importantísimo! para todo lo que va a involucrar la PSU, que entendamos bien qué es un texto. Vamos a ir articulando los conceptos que hemos visto en las clases anteriores para poder imaginar un concepto de texto que nos va a servir para abordar, posteriormente, los textos de la PSU... entonces... entonces, entonces, entonces... Pizarra amiga aparece... un, dos, tres... ¡chan!... Aquí me empequeñecieron y podemos ver (Lee lo de la pizarra): “Lenguaje y Comunicación: Clase número tres, perdón, esta es la clase número cuatro. [En la pizarra está escrito: Nociones básicas de lingüística / Actos de habla. Profesor: Pablo Yáñez Berríos]. La clase número cuatro que vamos a ver actos de habla y vamos a ver... la noción de texto... con sus nociones que traen aparejadas: coherencia y cohesión. Esto lo empezamos a ver la semana pasada, pero no está demás retomarlo... bueno, actos de habla... la semana pasada empezamos a conversar sobre este tema: ¿qué es lo que ustedes podrían recordar que hablamos? Tráiganmelo a la memoria, porque saben que yo tengo muy mala memoria y se me olvidó... oh!, ustedes podrían recordarme, entonces, lo que vimos la clase anterior [lee la pantalla del Chat]... mmm... hacer con el lenguaje... Nacerok aconseja que: “si les gusta el logo de Ju... pongan pantalla completa”, buen consejo, amigo, amigo. Actos de habla, a ver, esto del significado, significante, signo lingüístico: lo vimos antes de los actos de habla. Corresponde a un contenido distinto. Bueno, tal vez sea bueno que... Pablo, se acuerde, haga memoria, y empieza a decir: ¿qué son los actos de habla?; ¿qué implica la perspectiva de los actos de habla?; ¿qué es lo que vimos al final de la clase pasada?;

¿qué es lo que implica esa perspectiva? Digamos que los actos de habla, si teníamos las funciones y factores del lenguaje. Digamos que eso es un lente para poder mirar los fenómenos comunicativos. Es un lente. Ese lente nos sirve para explicar los distintos elementos que interactúan en la transmisión de un mensaje. Cuando nos poníamos esos lentes podíamos ver eso. Ahora nos quitamos esos lentes, y asumimos otros lentes, otra perspectiva teórica. Con los lentes que nos vamos a poner ahora, vamos a poder ver la teoría de los actos de habla. Aquí estos lentes nos sirven para mirar otro rango de fenómenos, que he son tan propios como los que veíamos con los otros lentes, pero orientados en otro sentido... estos lentes que nos vamos a poner ahora, nos sirve para ver, que con el Lenguaje hacemos cosas... ¡Oh, qué mentira tan grande es decir que las palabras son sólo palabras! “Palabras, palabras, palabras”, dice un personaje en Hamlet de Shakespeare: “Palabras, palabras, palabras”, dice Hamlet. Las palabras, palabras, palabras, ¿son sólo palabras? La perspectiva de los actos de habla nos dice que no. Nos dice que las palabras hacen cosas, que cuando empleamos el lenguaje. No es sólo que estemos emitiendo sonido. Estamos haciendo cosas. Como el nombre lo dice: acto de habla, dice que hablando se ejecuta un acto. Estos lentes, entonces, nos permite ver que el lenguaje como acciones. El enunciado, cada vez que transmitimos un enunciado. Estamos haciendo algo. Esta es la primera idea que tenemos que retener. El lenguaje hace cosas. La teoría de los actos de habla, para que ustedes sepan, esto es un dato anecdótico. Empezó a ser desarrollada, se considera que su padre, por el filósofo John L. Austin, en un libro póstumo, póstumo significa que fue publicado, luego de que él murió, titulado: “¿Cómo hacer cosas con palabras?” y fue publicado el año 1962. Hasta antes de eso, en la lingüística predominaban teorías estructurales, que les interesaba conocer la estructura de una lengua. No había un interés para estudiar lo que las personas hablan. El aporte de Austin es que pone el acento en no ver las estructuras de la lengua, las gramáticas, etcétera, sino en enfocarse lo que hacen los hablantes cuando están en un contexto determinado es una perspectiva más práctica. Por eso, luego de este libro de Austin, la lingüística, que se ocupa en los actos de habla se llama pragmática. Esto es un dato anecdótico, pero como aquí nos interesa hacer clases de lenguaje y no robots que respondan PSU, nosotros introducimos este dato... para esta perspectiva de los actos de habla, cada Acto de habla puede verse en tres dimensiones distintas, cada vez que emito un enunciado, puedo ver en ese enunciado tres dimensiones. Por su puesto en la PSU no les van a preguntar quién fue John L. Austin, como se llamaba su libro ni la ciencia que estudia los actos de habla, pero yo se los digo para que sepan. Que es bueno saber cosas. Retomando, cada acto de habla, cada emisión lingüística que yo hago, tiene tres dimensiones, se puede entender en tres niveles distintos, que ocurren a la vez: el acto

locutivo, el acto ilocutivo y el acto perlocutivo, el acto Locutivo, el acto ilocutivo y el acto perlocutivo. Y, ¿en qué consisten estas tres dimensiones? Estos tres niveles en los que se da un acto de habla. El acto locutivo es lo que decimos literalmente, digamos es lo que puede ser registrado, es lo textual. Imaginemos este profesor aquí, que está llamando a sus estudiantes, con una sonrisa de buenos amigos, y dice: “Entren a las sala, por favor”, yo me imagino que habla así con esa voz, aunque podría tener otra voz. Pero esa es la voz que yo le quiero dar: “Entren a la sala, por favor”. El acto locutivo... es lo que este profesor está diciendo literalmente, es decir, 'entren a la sala, por favor'. El acto ilocutivo es la intención que tiene su enunciado, ¿qué es lo que este enunciado espera obtener? Lo que este enunciado espera obtener, es que los estudiantes entren a la sala. Finalmente, el acto perlocutivo, van a ser las consecuencias que va a tener el receptor y en el contexto de la intención del acto, es lo que ocurre cuando el acto de habla se efectúa. Recapitulemos con otro ejemplo,... no sabemos si los niños entraron a la sala o no, pero yo me imagino que sí, aunque con esa voz que le puse yo, yo no le harían mucho caso a ese profesor. Pensemos un ejemplo entre nosotros... “Profe: ¿qué pasa si en el acto perlocutivo, ejemplo, los niños no entran a la sala? ¿Se cumple el acto perlocutivo?”, no, no se cumple. El efecto, el acto de habla ocurre igual, pero la intención no fue satisfecha. Entonces, chiquillos, muchachos, muchachas, inventemos otro ejemplo... a ver, que alguien ponga un ejemplo en el chat, para que sea más participativa e interactiva esta clase. Mi acto de habla es bien claro, mi acto de habla locutivo es que alguien ponga un ejemplo en el chat. Mi acto de habla ilocutivo es que ustedes pongan el ejemplo en el chat, y mi acto de habla perlocutivo... va a estar demostrado en si ustedes participan o no... [Observa la pantalla, pausa]... ya, Choivs 19 dice: “Cuando alguien tiene hambre y quiere comer”, “cuando alguien tiene hambre y ve a alguien comer”, ya, súper bueno, bien bueno: “Oh, saben que hoy día, no traje almuerzo a la oficina, poh, y mi amigo Nicolás, el profe de Matemáticas había comprado unas empanadas, ¡oh!, yo tenía hambre, poh, y él tenía dos empanadas y a mí me daba vergüenza pedirle que me diera el pedazo de una, poh, y... yo le digo: 'Oye, Nico, ¿sabí? tengo hambre y no traje almuerzo'. Ahí mi acto locutivo diría: “Tengo hambre, no traje almuerzo”, pero mi acto ilocutivo sería: “Dame empanada”, y mi acto perlocutivo fue obtener la empanada. En realidad, esta es una situación ficticia, pero podría haber ocurrido... [Pausa]... ven, no sé si con este ejemplo les queda clara diferencia entre acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo... ¿Les queda claro o no?... el acto perlocutivo es el efecto, da lo mismo si es el efecto que yo quería o no, BM1313. BM 1313 pregunta: “Pero si el profe Nico le dice que no, ¿qué pasa con el acto perlocutivo? El acto perlocutivo es lo que pasa, ahora, no se cumple el acto ilocutivo, pero el perlocutivo

es el efecto, sea cual sea este efecto, pero no se cumplió lo que yo estaba planteando en mi acto ilocutivo, que es mi intención. Ahora, entonces, teniendo claro estos conceptos vamos a trabajar dos conceptos más: el concepto de habla directo y el de acto de habla indirecto... [Tose]... tenía que ajustar mis cuerdas vocales... El acto perlocutivo tiene que ver con la función apelativa... mmm... puede ser vamos a explorar eso en la siguiente parte... tenemos, entonces, estas dos nociones nuevas en pantalla: acto de habla directo y acto de habla indirecto. Cuando la dimensión, cuando el nivel locutivo y el ilocutivo coinciden, son iguales, estamos hablando de un acto de habla directo, cuando la dimensión locutiva y la ilocutiva discrepan entre sí, estamos hablando de un acto de habla indirecto. ¿Cuándo no coinciden? Valeabebé dice: “Cuando estás con el pololo y dices: oh, tengo frío, para que te preste su chaqueta”. Oye, qué pasa con el pololo, se muere de frío no más. Cami96 necesita que se le explique más. A ver, un acto de habla directo, lo que se dice y la intención de lo que se dice, coinciden entre sí: “Oye, préstame tu celular que se me acabaron los minutos, por fis, por fis”, ya po, ahí mi intención ¿cuál es?, que me presten el celular para hacer una llamada y qué es lo que estoy diciendo, que me presten un celular porque quiero hacer una llamada. Es directo, porque lo locutivo, lo que yo digo, coincide con lo que yo digo, con lo que yo quiero decir. Directísimo. En cambio, en el acto de habla indirecto, no coinciden ambas dimensiones, podemos pensar mil ejemplos, poh, todas las indirectas. Yo estoy hablando con un amigo: bla, bla, bla ,bla y bla, bla, bla y me responde bla, bla, bla, y llega un tercer elemento y dice: no es que yo opino que esto, y yo digo: saltó lejos el maní ¿ah?... le digo: saltó lejos el maní... mi acto locutivo es saltó lejos el maní, pero no hay ningún maní que haya saltado lejos, mi intención es decirle: ¿Qué te metes en esta conversación, que te resulta ajena, no te corresponde, no seas entrometido en conversaciones ajenas”, pero yo dije “saltó lejos el maní”... Gatito1212 dice: “Directo: cierre la ventana, por favor. Indirecto: ¿No te parece que hace demasiado frío para tener esa ventana abierta?” Maripi dice: “actos de habla indirecto sería comúnmente como tirar un palo”, efectivamente, cuando uno tira palos son actos de habla indirectos, uno no dice las cuestiones directamente... qué buena pregunta es la que está diciendo Jcmarecauxl: “¿Todas las frases con sentido connotativo son actos de habla indirectos?”, ¿qué es el sentido connotativo?... el sentido denotativo es lo que una cosa quiere decir literalmente según el diccionario o según las significaciones habituales, convencionales que damos a una palabra. La significación connotativa, es la significación específica que adquiere en un contexto. Es buena la pregunta, es muy buena, porque eventualmente, claro, lo connotativo es más indirecto, aunque no sé si en todos los casos. Tengo que darle una vuelta en mi cabeza... pero, bueno, lo denotativo es el significado literal algo y lo connotativo es la significación que

adquiere en un contexto. Por eso la literatura tiene mucho de la connotación, no es sólo denotación, pero eso lo vamos a ver cuando veamos literatura, tal vez nos estamos adelantando mucho. Entonces, chiquillos, chiquillas, amigos, amigas... llegados hasta acá, ¿cómo vamos? ¿Vamos bien?... ¿Tienen alguna pregunta, un comentario?... [Pausa]... bien, bien, sí, súper bien, bien profe, muy bien. ¡Bien!... como ese [no se entiende] que sale una guagua haciendo así, así me siento yo, ahora en este momento... [Pausa]... ya, seguimos... Facebook, perro... ya... alguien dijo ¿qué significa ese “Facebook, perro” que apareció en el chat?... dejamos un espacio para explicar lo connotativo y denotativo... ahora... ya, ¿hay un acto de habla que es mixto? Mmm, yo creo que en esto no hay mixtura, o son directos o son indirectos, esa es la impresión que a mí me da... no creo que hayan puntos intermedios, no me imagino cómo... o coinciden o no coinciden... connotativo es de múltiples interpretaciones, efectivamente, como están diciendo... Profe, no borre, ya... ¿les parece que continuamos? O ¿quieren todavía resolver algo más? Por ahora, vamos bien con el tiempo... Seguimos, ¿Cierto?, sí... no nos quedemos en el pasado, seguiremos adelante, tengamos una actitud constructiva de la vida... así que vamos a ver una clasificación de actos de habla según el efecto que buscan... vamos a ver una clasificación según los efectos que buscan, esta es la tercera clasificación. Vemos que la primera clasificación que vimos, son los niveles en los que podemos analizar un acto de habla; la segunda clasificación que vimos es si son directos e indirectos según coincidían la intención con lo dicho... ahora vamos a ver los actos de habla según lo que se espera obtener de ellos. Esta es la clasificación más larga... chun, chun, chun... la primera que vamos a ver son los que se llaman actos de habla asertivos. El hablante asevera o niega algo con un nivel de certeza, aunque esté mintiendo, lo importante es que lo diga como si fuera verdadero. Se relaciona con la función referencial del lenguaje. Ejemplos: “el día está nublado”, “los gatos son mamíferos”, “el asesino es el mayordomo”... la gracia del asertivo es que son enunciados que pretenden tener valor de verdad, da lo mismo si son verdaderos o no, lo importante es que como actos de habla... pueden ser calificados con valor de verdad, tener o no valor de verdad... Si yo digo: “Me llamo Rafael y tengo 22 años”, eso es mentira porque me llamo Pablo y tengo 26, lo importante es que cuando yo digo: “Me llamo Rafael y tengo 22 años”, ese enunciado es susceptible de ser verdadero o falso... se dan cuenta, entienden, si yo digo: “Ayer hubo un día soleado en Santiago”, es falso, pero es un acto de habla asertivo, porque pretende ser verdadero, su objeto es decir que algo es verdadero, algo sobre el mundo tiene un valor de verdad. Kari93 dice: “Son proposiciones”, exacto... es un acto de habla asertivo... un acto de habla directivo y por favor, por favor, por favor, no lo confundan con un acto de habla directo, este es otro

concepto, es otra clasificación, es harina de otro costal, esto se llama directivo, el otro era directo, indirecto, dos clasificaciones distintas, que no se tocan entre sí... el acto de habla directivo, se parece a la función apelativa. Dice [lee]: “el hablante pretende influir en la conducta del oyente (hacerlo hacer algo). Por ello, guarda muchas similitudes con lo que anteriormente entendimos por función apelativa del lenguaje. Ejemplos: “Partiste a jugarte un loto”, “Vote por Juanito Mena, el candidato de la gente”, “No vuelvas a repetir este comportamiento”. No confundan el acto de habla directivo con los actos de habla directos, son harinas de otro costal. El acto de habla directo pretende influir en la conducta del oyente, puede ser una orden, puede ser una sugerencia, puede ser cualquier cosa, no todas las cosas que uno utiliza para influir son órdenes. Órdenes son si yo le digo al Nico: “¡Nico, regálame una empanada!”; una petición es: “Oye, Nico, ¿me podrías regalar una empanada?”; una sugerencia: “yo te sugiero Nico que vas a ser una mejor persona si me das una empanada”; sin embargo, las tres versiones son actos de habla directivos... no todas son órdenes. Si la primera fue un día que asalté al Nico, estaba, llegué a la oficina un poco agresivo y me puse a asaltar a mis compañeros de trabajo, bueno son cosas que me pasan de repente, cada uno tiene sus cosas... En tercer lugar, tenemos los actos de habla expresivos... los actos de habla expresivos son parecidos a la función emotiva del lenguaje, involucra aquellos actos de habla que refieren a los estados subjetivos (emocionales, sensoriales del hablante, es con ese acto lo que hago es expresar mi subjetividad, mi subjetividad es aquello que soy yo interiormente, en cuanto a persona y que yo lo vivo en primera persona... “¡Tengo hambre!”, “Yo te amo”, “Extrañarte me hace sentir el vacío”, “Tengo frío”, “Estoy muy feliz haciendo esta clase”, “Estoy aburrido con el profe Pablo, porque nos pasa puras cosas aburridas”, “Quiero mucho al profe Pablo, porque de verdad aprendo con él”. Todas esas cosas... que expresan interioridad... “Me encanta la nieve”, dice Carlos Dionisius Oliveros... o... me aman... me encantan sus actos de habla expresivos... me llenan de energía para continuar estas clases... yo también los quiero a ustedes, muchachos y muchachas... ahora vamos al acto de habla compromisorio; el acto de habla compromisorio dice aquí: el hablante dispone su conducta futura, de ahí el nombre, pues se compromete a hacer algo. Tal es el caso de una promesa, un juramento o una apuesta. Tiene un verbo performativo casi siempre, un verbo que nos permite saber que hay un compromiso: te apuesto, te juro, me comprometo a, te apuesto luca a que tu equipo pierde, prometo nunca más faltar al colegio sin ningún motivo, juro decir la verdad, solamente la verdad y nada más que la verdad. El compromisorio no tiene un equivalente en las funciones del lenguaje, esto porque a las funciones del lenguaje les interesa ver la transmisión de un mensaje, le interesa ver que es lo que pasa con ese

mensaje. Por eso yo les digo los actos de habla son otro lente, que nos permite ver el lenguaje como acciones y aquí comprometerse es una acción, es una acción que hacemos con palabras. Verbos performativos, habitualmente... disponemos nuestra conducta futura: me comprometo a... y, finalmente, este para mí es el más mágico de todos, porque es mágico, o sea... como en Harry Potter que dicen unas frases mágicas y algo ocurre en la realidad, el principio de habla del acto declarativo es como el mismo, es que el acto de habla transforma las cosas, y eso suena muy parecido a la magia. ¡Oh! Cómo puede ser que hablar transforme las cosas. Hay actos de habla que pueden transformar estados de la realidad, que cambia el estado de las cosas. Leamos la definición: “Los actos de habla declarativos son aquellos que cambian el estado en el que se encuentra algo de la realidad. Puede resultar difícil de entender como un acto de habla puede transformar algo, pero si lo pensamos bien, el lenguaje puede dar cierto poder sobre las cosas. Por ejemplo, cuando un oficial de registro civil declara marido y mujer a una pareja, en virtud de su acto de habla hace que dos personas cuyo estado civil era estar solteros pasen a ser casados. O si un juez da un veredicto que considera a alguien culpable, esa persona que antes era libre, ahora está cumpliendo una condena. Si una pareja de pololos termina, en base a ese acto de habla se disuelve una pareja”. Terminamos, sabes que, tengo que hablar contigo, no soy yo, eres tú. Terminamos. Dos personas que eran pololas ya no lo son. Nombrar, nombrar es un acto de habla declarativo. Cuando yo me compré mi yate y fui al club de yates... eh, fui, bueno, fui a mi yate y con una champaña, la rompí en mi yate, y le dije: te voy a nombrar Robocops. Ese fue un acto de habla declarativo, porque hice que ese yate pasara a tener nombre, que es Robocops... [Pausa]... ¿A un recién nacido y le colocan un nombre? Perfecto, Beatriz, es un acto de habla declarativo. Ponerle un nombre a una mascota, es un acto declarativo... [Pausa]... ¿se dan cuenta?, como un acto de habla puede transformar la realidad en determinados aspectos... [Pausa]... Qué buena pregunta la de Paz Vásquez: “¿Decir acepto es compromisorio y cuando el cura dice los declaro marido y mujer es declarativo?”, estupendo, al decir acepto, dice que acepta comprometerse a cuidarse a quererse, estar juntos en la pena en la enfermedad y hasta que la muerte los separe, hasta que la muerte los separe, dice acepto y acepta el compromiso, acto de habla compromisorio, luego el cura “los declaro marido y mujer” y es declarativo. Esas dos personas, ahora, ante la religión Católica, aparecen como esposos. ¿Declarativo es también cunado el juez condena?, claro que sí... [Pausa]... ¿Cómo estamos aquí? ¿Qué tan claro... les parece lo que hemos visto?... [Pausa]... “Fácil y bonito”, “más que claro”, “excelente”, “clarísimo”, son tipos de actos de habla Lscánico, Paz: “Cuando decimo bien, ¿es asertivo?”, a ver, ¿bien en qué sentido?... [Pausa]... cuando ustedes

dicen que están bien es expresivo, me están expresando un estado de entendimiento. Vamos bien, claro... es directivo cuando yo les pregunto ¿cómo vamos?, porque lo que yo espero es que me comuniquen cómo yo estoy llevando esta clase y cuando ustedes me dicen vamos “bien”, están dando a entender que subjetivamente ustedes sienten que están entendiendo aquello que estamos conversando aquí. ¿Se dan cuenta?... vimos tres clasificaciones, hagamos un repaso general y luego nos vamos a la pregunta desafío, que nos toca a las diecinueve veinte con nuestro diez minutos de ‘break’... ¿os parece?... estupendo... los actos de habla son un lente, una perspectiva teórica para poder estudiar, entender, reflexionar sobre ciertos fenómenos del lenguaje, ¿qué nos permite ponernos estos lentes? Estos lentes nos permiten ver el lenguaje como acciones, cosas que hacemos con él, con el lenguaje, con el lenguaje, no son sólo palabras, palabras, palabras, como dice Hamlet. El lenguaje son acciones, en estricto rigor sería mal decir, estaría mal decir: “habla y habla, pero no hace nada”, porque hablar es hacer algo. Ahora, que uno espere que las personas hagan más cosas para ser consecuentes con sus ideas, está súper bien, pero hablar ya es hacer algo, es hacer algo... chunchunchun... entonces, esta teoría de actos de habla, que se la debemos al filósofo estadounidense John Austin, que no es lo mismo que Stone Cold, es otra persona. La propuso en su libro de 1962 titulado “Como hacer cosas con palabras” y fundó cierta rama de la lingüística que se llama: Pragmática. En la pragma... se cayó, se cayó... Me ven... ¿díganme si me ven?... ¿Me ven?... [Pausa]... Perfecto, volvimos al aire... ustedes saben, aquí hubo ruido en el canal, el canal se fue, nuestros enemigos están intentando dañarnos, pero ustedes saben que a nosotros no nos pueden dañar, porque tenemos la fuerza de la voluntad... ya volvimos... entonces, decíamos la perspectiva de los actos de habla son unos anteojos, son una perspectiva teórica que nos permite ver el lenguaje como acciones, eso ya lo dijimos está el cansancio. Dijimos, los actos de habla los podemos dividir en tres dimensiones distintas. El acto locutivo, el acto ilocutivo y el acto perlocutivo, esa es la primera clasificación. Vimos tres clasificaciones y la primera de estos eran los niveles en los que podemos ver un acto de habla. En el nivel locutivo, consideramos lo que se dice literalmente. En el nivel ilocutivo, consideramos lo que se quiere decir, cuál es la intención de lo que se está diciendo. Y en el nivel perlocutivo, vemos las consecuencias, los efectos que tiene el acto de habla... teniendo esas tres clasificaciones, pasamos luego a la segunda clasificación, donde distinguíamos actos de habla directo y acto de habla indirecto. El acto de habla directo consideraba que, el acto locutivo, es decir, lo que decimos textualmente coincide con el ilocutivo, que es la intención detrás... “Pásame ese vaso, por favor”, lo que yo digo en el acto de habla locutivo, “pásame ese vaso, por favor” coincide con la intención, que quiero que me

pasen el vaso, es directo coinciden. Indirecto, en cambio, es cuando esas dimensiones no coinciden. Hay un vaso de agua ahí, hay alguien entre el vaso del agua y yo y digo: “Mmm tengo sed”, el acto de habla locutivo es “Mmm tengo sed”, el acto de habla ilocutivo es: “Pásame ese vaso, por favor”. Esa es la segunda clasificación que vimos. La primera: locutivo, ilocutivo y perlocutivo; la segunda, directo e indirecto; y la tercera, es la que veíamos con respecto a la descomposición de los actos de habla según lo que pretenden. Entonces, los actos de habla asertivos tienen que ver con decir algo que tiene valor de verdad, decir algo sobre el mundo que pudiese tener valor de verdad: “El cielo es azul”, “Soy un cuadradito pequeño en una pizarra”... “Las puertas sirven para entrar y salir de los lugares”, “Las sillas sirven para sentarse”... “Al sur de América hay un país que se llama Chile”. Todas esas cosas pretenden ser verdaderas. Se dice como si fueran ciertas, más allá que lo sean o no. Luego, el acto directivo tiene como propósito influir en la conducta del oyente, ya sea una petición, una sugerencia o una orden. Alguien preguntaba por la publicidad, los actos de habla de la publicidad son directivos también, porque pretenden influir en la conducta. El acto de habla... “¿‘yo no fui’ es asertivo?”, pregunta Beatriz, sí, yo creo que sí. Tiene que ver con decir algo, mi conducta no hizo aquello que usted está diciendo que yo hice... los actos de habla expresivos, suponen como dice el nombre, la expresión de algo que ocurre en la subjetividad del hablante, su función es expresar la subjetividad del hablante: opiniones personales, sensaciones, sentimientos... “Hace frío”, “Tengo hambre”, “No me gusta esta canción”, “Encuentro que Deftones es un excelente grupo”, etcétera, etcétera. Los actos de habla compromisorios disponen la conducta futura de uno y habitualmente vienen con verbos performativos como del tipo “prometo que”, “me comprometo a”, “te juro que”, “apuesto tal y tal cosa”... [Pausa]... Ahora, finalmente, los actos de habla declarativos, son aquellos que cambian en algo el estado de la realidad con ser enunciados. El ejemplo típico es un juez que declara a una pareja marido y mujer. A partir del momento, en que un juez realiza el acto solemne de decir: “Los declaro marido y mujer”, esas dos personas que antes su estado civil era ser soltero pasan a ser casados; o como yo les contaba, de los muchos yates que tengo hace poco yo fui a inaugurar uno, hace poco me di un lujito y me compré un yate, fui a mi club de yates y me puse frente a él y tomé una botella de champaña, la rompí en el yate y dije: “Te bautizo Robocop”, que así es como yo le pongo a mis yates... ehm, entonces, ahora nos vamos a tomar el break de diez minutos y nos vamos a ir a la pregunta desafío. La pregunta desafío es la que tienen en este momento en pantalla, tienen diez minutos para resolverla, se ve muy pequeño y ¿si agrandan la pantalla a pantalla completa?... esto es

un problema... a ver si se puede hacer zoom... esto es lo más grande que puede estar...
pónganlo a pantalla completa... Nos vemos en diez minutos...

Entrevista Realizada al docente a cargo del preuniversitario Puntaje Nacional

Encuestador: ¿Cómo se gesta un pre universitario on line que interactúa sincrónicamente con sus estudiantes?

Docente: Para nosotros ha sido heavy, como se gestó este proyecto el del *Streaming*, fundamentalmente, bueno, nosotros trabajamos aquí como encargados de área respectivamente, Nicolás que hace las clases de matemáticas y yo. Dentro de las cosas que se nos pide a nosotros cuando llegamos a trabajar con... permanentemente en la oficina de Puntaje Nacional es pensar en este proyecto de las clases de *Streaming* y había una idea de trabajar con una empresa externa y Nicolás dijo: "No", aquí esto lo podemos sacar con, miren, ocupamos un notebook y esto que ustedes están viendo con la pantalla verde, salió este año, a diferencia con el año pasado, que fue harto más precaria o pobre... es que, o sea, ahora tenemos un diseñador que nos ayudó con esto, pero que trabaja aquí, en Puntaje... estos focos... lo demás es un notebook, dos pantallas.

E: ¿Graban con la misma cámara del computador?

D: Con esta cámara, sí, en cuanto a recursos técnicos Nicolás se las ingenió para por lo menos pudiésemos hacer más cosas y para nosotros fue potente que el impacto que tuvo y la recepción fue impresionante y calurosísima, o sea, el nivel de agradecimiento que se nos empezó a retribuir con algo que nosotros estamos probando, es un experimento. Yo le atribuyo gran parte de eso a Nicolás, que él tiene una reflexión permanente sobre cómo acercar los recursos digitales a los procesos de aprendizaje.

E: ¿Ustedes funcionan con redes sociales y chat?

D: Sí, efectivamente, el proyecto inicial de Puntaje Nacional de los directores, que son cuatro chiquillos un poco más mayores que yo y que ustedes, que pensaron, digamos, cómo hacer un *Facebook* para preparar la PSU y en relación a otro sitios la gracia que tiene puntaje es que es una red social que se puede colaborar, se puede subir material y tiene todo este asunto de juegos, etc.

E: ¿Cómo entraste a este proyecto?

D: ¿Cómo entré a este proyecto? Mira, el año 2010... El año 2009 trabajaba en el preu popular Víctor Jara y la coordinadora de preu de sede en la Florida, Katina, eh... es contactada por Fabián Martínez, que es uno de los directores de Puntaje, es ingeniero comercial, tiene 27 u 28 años. Ehm... me cuenta que están iniciando este proyecto, no teníamos este edificio, era una oficina chiquitita en donde trabajaba todo el equipo, y nos

cuenta que quieren hacer videos de los contenidos de la PSU y yo era el hombre de Lenguaje de Katina, Katina me lleva y con una cámara digital, de fotos, en la Facultad de Ciencias de la Chile grabamos los primeros videos que están en la sección de contenidos de la página.

E: ¿Eso fue el 2010?

D: Sí, fue el 2010.

E: y... ¿Qué pasó el 2011?

D: No, este material se mantuvo el 2011, lo que hicimos fue crear algunos nuevos... algunos nuevos, ¿el terremoto fue el 2010? ¿Cierto? Sí, me acuerdo porque mi primera reunión con Fabián fue el día en que asumió Piñera y estábamos en la oficina vieja y vino la réplica entonces lo conocí en medio de la réplica... entonces el 2011 no hubo mayor innovación al respecto, el 2012 cuando aparece esta idea de *Streaming*, cuando puntaje se pega el crecimiento, se vienen acá, se conforma un área académica estable en donde se me llama a Nicolás y a mí, que ya habíamos trabajado en varios proyectos de forma *freelance* a encargarnos respectivamente al área de la humanidades y ciencia, y entre las cosas que se nos pide, digamos, como les contaba, esto del *Streaming*.

E: Oye, y ¿a ti te pasaron algo que tuviera que ver con el uso de tecnología?

D: no, en absoluto, osea es que yo fui bien nerd desde pequeño (risas), entonces...

E: ¿y... tus profesores en la U manejaban ppt o transparencia?

D: mmm... ni lo uno ni lo otro... tuve un ramo con power, pero fue de forma insulsa... o sea, fomeque... sipo, si no hay una mayor reflexión de las tecnologías digitales.

E: ¿Cómo fue incorporar a las clases este tema del chat?

D: sí, o sea, la primera parte fue el asunto técnico de los *software* disponibles, cual nos permitía de mejor manera tener una ventana de *power point* que nos permitiese hacer de pizarra, otro que nos permitiese cambiar escenas, escenas en la que aparece la cara a pantalla completa, que aparece la pizarra, que nos permitiese hacer eso muy rápido... ver un servidor de *Streaming* que no conocíamos para evaluar la velocidad, el chat, cuánto lag tenía, lag es el tiempo de demora en que uno envía el mensaje y que les llega a los receptores... ehm... eso, digamos, fue como la primera parte del desafío y decidimos haciendo clases beta, donde hacíamos las cosas, digamos, las cosas que queríamos... yo hice una clase como de Enrique Lihn una cuestión como... pudieses hablar con mucha

soltura, porque si sirviera más para ver los recursos técnicos. Habiendo hecho eso, definido que íbamos a emitir por "*Justin Tv*", que íbamos a emplear un determinado software para el asunto del cambio de escena, establecimos un cronograma discutiendo como área cuáles iban a ser nuestros énfasis y bueno ahí como que definimos secciones y la... cuando se trabaja en PSU en Lenguaje y Comunicación siempre aparece como la pregunta evidente de cuál es el sentido de estimarle tanto tiempo al desarrollar el contenido, si es que ocupa un porcentaje bastante menor del totalidad de la prueba, que sin embargo son importantes y que uno no puede hacer como una selección... como esto va a salir o no va a salir, porque esto no se sabe, simplemente. Entonces, estaba siempre el tema de cómo dar herramientas útiles para preparar una prueba, la que más encima nadie de nosotros cree mucho po' (risas)...

E: Pero... igual siguen haciendo clases para dar PSU... ¿Por qué?

D: sí, efectivamente igual es contradictorio... bueno, en primer lugar habría que señalar que dentro de la esfera netamente pragmática es uno de los aportes que se puede llevar a cabo por internet, en la medida en que no está en las manos de nosotros, que la PSU (entre risas) exista o no exista, y... digamos vendría a ser, o yo lo veo, no estoy hablando por Puntaje, el trabajo que yo hago es una especie de paliativo entorno a unas circunstancias que para cualquier persona encuentre injusta y oprobiosa, como es la existencia de la PSU y toda la brecha social que si bien no produce, sí evidencia.

E: ¿Ustedes tiene un registro de los puntajes que han sacado?

D: Sí.

E: ¿en qué promedios fluctúan?

D: Mira, la totalidad de la cifras no manejo, manejo como las cifras publicitarias que han preparado con Puntaje, suben en ciencias como 50 0 200 puntos, que con tres cuartos no sé... el noventa por ciento de las personas de puntajes nacionales se prepararon con nosotros, que hay un número enorme de inscritos de todas partes de Chile, que de zonas rurales ocupan hartos Puntaje Nacional o lugares que tenemos en Magallanes, en la Araucanía, o sea hay una recepción bien amplia del proyecto.

E: De hecho tú nombras los lugares cuando partes las clases, la gente que está conectada al chat ¿te escribe desde dónde te está viendo?

D: Sí, bueno, es la pregunta que hacemos, a nosotros nos gusta hacer visible eso. De hecho, muchas veces ocurre que la mayor parte de las personas son de afuera de Santiago.

E: ¿Crees que con eso llamas la atención de los estudiantes?

D: Si, o sea, me parece que es un forma de involucramiento, porque a nosotros, bueno, nos interesa bastante, por eso estamos con "*Justin TV*", también, y por eso no nos hemos cambiado a *YouTube*. *YouTube* nos presenta muchas más facilidades técnicas y de calidad, pero, sin embargo, el chat o la comunicación es mucho más lenta y para nosotros el tema de la interacción por medio del chat se ha vuelto la herramienta fundamental para que esto resultase ser diferente y ahí tenemos varias formas de hacer enganche, hacer permanentemente referencia a lo que se está diciendo en los aportes, tal como en una clase, algo que podría resultar una locura... la indagación de los conocimientos previos sobre algo: "qué saben ustedes de, han escuchado algo de esto" y empezar a decir en voz alta, tal como uno lo hace en una clase, uno empieza a hacer un punteo y te van diciendo... ese tipo de cuestiones hace que la compenetración con los receptores que están en su casa sea inmediata... y es loquísimo... bueno, a mí nunca deja de sorprenderme que esa interacción se pueda dar por medio de un chat o por medio de clases de Streaming.

E: y ¿entre ellos interactúan?

D: sí, se quedan de hecho después de las clases, han formados grupos de Facebook de estudio, por ejemplo, y el año pasado cuando se aproximaba la prueba, empezaron a ocupar un *software* que permitía video conferencia entre harta gente, entonces, después de las clases hacían sesiones de estudio en internet entre ellos, un grupo de estudio por internet.

E: ¿De forma independiente?

D: De forma independiente, si crearon un grupo de *Facebook*, que bueno, nosotros tenemos un grupo de Puntaje Nacional e incentivamos que se ocupe el grupo, porque, obviamente, nos interesa que ocupen las herramientas que dispone el sitio, antes de estar creando un grupo, pero ellos por su cuenta sí emplean su *Facebook*. Cubrieron áreas que no estaban abarcando el Streaming del año pasado, cubrieron biología, cubrieron historia, nosotros este segundo semestre vamos a empezar esos sub-sectores, pero ellos lo abarcaron por su propia cuenta... esa cuestión fue súper interesante.

E: ¿Hay un cambio entre los participantes de comunicarse con mail a pasar a comunicarse con chat?

D: El *feedback* era el que teníamos debajo de las cápsulas (Videos cortos de contenido) y son más bien "me gusta; no me gusta", cachai, "gracias; entiendo; no entiendo".

E: La evolución que han tenido, ¿qué es lo que te genera, qué es lo que te pasa a ti como profe?

D: O sea, pucha, tenía que ver con lo que decía delante, sentir que el trabajo que hace uno tiene un impacto positivo, evidentemente, es inspirador, aunque uno sepa que la brecha que existe en Chile no tiene que ver con la pura PSU, porque la PSU es la expresión... es un proceso que está arraigado hasta mucho más atrás y que, seguramente, el aporte que nosotros podemos hacer no es mucho menos cercano a las raíces del problema, sin embargo, pensar que el trabajo que tú tienes igual tiene un impacto en una porción importante de la realidad, evidentemente, es tremendamente motivante... y lo que genera, además de esa satisfacción, que cualquier persona con sangre en las venas la sentiría, es también la... , que la experiencia nos sirve para pensar en más cosas con respecto a expandir este proyecto a más áreas, o sea, nuestro afán es superar la PSU, ya como grupo de trabajo. Estamos trabajando ya en eso, en cómo empezar a establecer, o sea, a reflexionar con mucho más largo alcance sobre el cómo podemos intervenir con el/los procesos de aprendizaje en Chile con los recursos digitales y como ustedes dicen: ¿Cómo podemos hacer lo más cercano posible? Entendiendo que no vamos a reemplazar el rol de profesores y profesoras, no vamos a... no podemos intervenir en el aula, pero si podemos impactar las cosas que ocurren en los espacios.

E: Hay un elementos que ocupas, que es el de los lentes, ¿Son estrategias?

D: Yo creo que en verdad la facilidad que fui obteniendo de eso fue haciendo educación popular, si quieren que sea bien honesto, fue en experiencias, siendo y una persona bien interesada en la teoría, y que no me parece en absoluto que haya que despreciar el conocimiento enciclopédico, no soy un *antinciclopedista*, creo que todavía hay un rol que cumplir en la formación de los sujetos y de los ciudadanos, pero cómo podía hacer el vínculo de ese tipo de discurso que es mucho más inaccesible a sujetos adolescentes y en ese tipo de herramientas las produje conversando no más, empecé muy temprano cuando estaba estudiando en la universidad a hacer educación popular, hice en muchos lados distintos, entonces eso me ayudó como poder imaginarme distintos tipos de interlocutores, como yo solamente se lo puedo atribuir a eso.

E: Entonces, ¿las herramientas no te las enseñaron formalmente?

D: No... Fue la experiencia concreta, que me llevaba a reflexionar como otros sujetos se relacionaban con lo que yo estaba diciendo.

E: ¿Cómo empezaste a hacer "la bajada teórica"?

D: Nicolás tiene un concepto que ocupa para eso... pero se me olvidó... no tengo nada más que decir, que la experiencia y no sé, tal vez ciertos asuntos. En mi biografía personal, tener una compulsión por hacerme entender las cosas, o sea, por hacerme entender en lo que pienso, me motivó a buscar como esas formas de expresión y ya llegan a hacer casi Tics que uno tiene cuando se refiere a unas cosas, uno ya empieza a desarrollar una batería de cosas con ejemplos, de traslapes, de analogías, de acercarse a asuntos más complejos. No sé po', cuando se usan características de los personajes, las tipologías como básicas, dinámico estático, todo eso. Yo tengo en la cabeza Dragon Ball (risas), eso es algo que todos tenemos en la cabeza, yo creo que hasta algún en tiempo más ya no va a servir, hay que actualizarse con las cosas que ven los chicos, pero hay que cachar personajes paradigmáticos no más. Hay que buscar referentes culturales que sean ampliamente reconocidos, evidentemente, si uno ya entró a este tipo de carrera a este mundo, en verdad que uno está enamorado de la literatura y a uno le gustaría poder explicar estas cosas con Borges, pero no se puede no más po (Risas) De otra manera, motivaremos que lean a Borges.

E: Acabas de hablar del componente cultural, ¿Cómo sabes tú que ese componente cultural es idóneo?

D: Ahí, no queda más que ir tanteando como van siendo las respuestas, esa otra habilidad extraña que uno va desarrollando, la primera, es de estar pendiente del chat e ir agarrando el pulso de la clase que de verdad es el equivalente de estar en el aula y ver que nadie te está pescando y veí que tenía que preguntarte a ti mismo para ver qué es lo que estás haciendo para que no te pesquen. En el chat, esa misma situación que ustedes deben haber viviendo en sus prácticas, también pasa... (risas)... es una sensación de vacío, es una angustia súper grande y como la habilidad es pegarte "la ascurría" rápidamente de manera que puedas resolver la situación que muchas veces se nos sale de las manos, se desarrolla una capacidad de responder rápido, tal cual en un aula.

E: ¿No te ha tocado una pregunta que te deje perplejo?

D: El año pasado me tocó varias veces, pero ahí lo que se hace, lo que toda persona decente tiene que hacer, decir "no sé, pero igual la próxima semana te lo respondo" (risas).

E: ¿Planificas las clases?

D: Sí, tenemos una planificación, pero lo más importante de la planificación es la preparación del material.

E: Esa construcción, ¿En qué consiste?

D: en nada más complejo que hacer la pizarra con las partes de la clase y ahí ir imaginando más menos lo que uno va haciendo con eso. Igual hay hartito, hartito, hartito de improvisación en el momento, uno no puede predecir las reacciones ni los ritmos.

E: A nosotros en las prácticas se nos exige un montón de exigencias, que son propios de las prácticas docentes, ¿Qué piensas al respecto?

D: Eso de las escuelas de pedagogía de "las clases perfectas"... ese imperativo "constructivista", que a veces se vuelve, o sea, al ignorar las condiciones sociales reales que se dan, pareciera ser que a veces los profesores de pedagogía, cachan mucho menos de las circunstancias que los practicantes, últimamente he tenido hartito diálogo con la gente que se está preparando en la Chile, esa crítica la escucho a menudo, o sea, no sé cómo será ahí, pero es un discurso crítico que es importante, bien elaborado intelectualmente, pero que tan crítico se han olvidado del aula y de las condiciones sociales en que viven las personas... mucho discurso... y poca acción.

E: ¿Aprenden tus estudiantes de la misma manera?

D: ese asunto es complicadísimo... y uno nunca va a ser tan exhaustivo que pueda llegar a todos ellos, hay que tratar de abarcar las más formas posible y tratar de ser todo lo más perceptivo que puedas, creo que más que eso.

E: ¿En tus conversaciones de chat han tenido algún mal entendido?

D: O sea, nosotros con Nicolás tenemos un protocolo que es de no enganchar en... tenemos un decálogo en que permitimos la libertad de expresión, o sea, invalidando de inmediato a quien ofende a otra persona que esté ahí o que emplee comentarios de discriminación de género o condición social, etnia, religión, ese tipo de cosas, o sea, es un código bien básico de conducta, y aparte de eso, ni siquiera perder el tiempo en advertir ahí... ser bien drástico... eso es lo bueno, es que estando en el chat, si el chico no

quiere salir, no tienes que ir a buscar al inspector para que lo saque, lo elimina al tiro, esa es una ventaja que tiene el internet.

E: ¿Se comunican en la semana tus estudiante contigo?

D: Hay un grupo en Puntaje Nacional, en donde nos preguntas cosas y también nosotros somos usuarios de Puntaje Nacional, así es que se pueden comunicar ahí con nosotros, evidentemente mantenemos los *Facebook* y mail, fuera de esto, de Puntaje.

E: ¿Tienen un margen para la utilización de *Facebook*?

D: Sí, por supuesto. O sea, uno mantiene cierto personaje dentro de esta cuestión, uno está representando un equipo, que no se va a sentir representado con todas mis ideas o todas mis conductas, que pueden revelarse en las redes sociales. Eso igual es un juego, hacer el equilibrio, la necesaria expresión de la subjetividad propia y mantener ese ascetismo con respecto a lo mismo.

E: ¿Te sientes un personaje público?

D: O sea, lo que hacemos tiene un alcance público.

E: ¿Cuántas personas trabajan en el proyecto?

D: En el preu, en la oficina, seremos como un equipo de 20 personas, pero los profesores que trabajan *freelance* hace que el equipo sea más.

E: ¿Cómo sintetizarías el trabajo que se lleva hasta ahora?

D: Sintetizaría como un aporte mínimo, sin embargo, sustancioso en su pequeñez, aún cumple con la pequeñez que aún intenta abarcar, a la situación de varias personas del país que no pueden pagar un preuniversitario, sin embargo, sí tienes acceso a internet, un proyecto que pretende ser innovador con respecto al emplear herramientas digitales, pretende, ehm, ser gratuito y que pueda ser todo lo accesible que se pueda, el límite que presenta, como decía, es usar el computador... mmm... un proyecto que está en permanente reformulación y autocrítica. Sí, lo caracterizaría de esa forma, he trabajado por un equipo, por un componente humano que es bien heterogéneo en su forma de poner sujetos que se aproximan a las cosas de formas distintas pero que hay entorno a los objetivos comunes hay una claridad y una cohesión bien grande.

E: ¿Es multidisciplinario el equipo?

D: ehm... en efecto, Nicolás que es formado en el área de ciencias, yo en el área de lenguaje, las personas que trabajan en el área son ingenieros, entonces hay una multiplicidad de perspectivas, que resulta ser bien rica. Trabajamos con un diseñador, publicista, que forman parte del equipo de Puntaje Nacional y el proyecto, las características actuales que tiene, han sido un choque de ideas de entre todos, que ha sido enormemente productivo, tanto en términos técnicos como de la producción del contenido. Hay ideas que nosotros ya no nos acordamos a quién se le ocurrió, de donde salieron. Ninguno de nosotros sabía de iluminación, nosotros nos dimos cuenta entre todos, viendo cómo funcionaba el fondo verde, que si alumbrábamos con los focos allá arriba, se iba a iluminar más e iba a llegar, pero tampoco en el exceso que iba a hacer que brillara tanto el fondo, a pesar de que era feo. Les estoy poniendo una situación bien... ehm... cotidiana y mínima, esa es la manera que hemos resuelto todo en este asunto.

E: ¿Cuál era el propósito de las primeras cápsulas al ponerse poleras con sus nombres?

D: (Risas) Era para crear una cercanía con respecto al receptor, identificando a los sujetos que estaban haciendo esto, si esa cuestión, fue idea de Fabián del principio, que era posicionarnos a nosotros como personajes dentro de la página. Por eso, también, la apuesta por gente joven partía un proyecto que se hacía con gente que casi todas las personas que trabajamos aquí tenemos menos de treinta años.

E: ¿Eso ha sido un plus?

D: Tiene que ver con lo que pensamos, creemos, tal vez supersticiosamente, que la cercanía que podemos generar y la comprensión de la relación con lo digital, etc. Ese pulso lo tenemos nosotros bien desarrollado y no sé si quien, o sea, si las otras alternativas que haya de nosotros tengan ese pulso tan claro, la verdad que tan poco la idea es chaquetear, así es que por eso es nuestro plus.

E: ¿Porque es digital es joven?

D: No, no porque es digital es joven, las personas que trabajamos aquí, pasamos nuestra adolescencia entrando a *Messenger*, ocupamos *Fotolog* alguna vez (risas).

E: Entonces, la juventud importa, ¿cierto?

D: Sí, a mí me da la sensación de que hay una incidencia en eso, algo que la generación nuestra puede hacer con algo de más facilidad que la generación inmediatamente anterior.

E: ¿Qué tipo de registro de habla intentas mantener?

D: Un tránsito mediado por el humor y por el culto formal y el inculto informal.

E: ¿Crees que esto genere cercanía con tus estudiantes?

D: Es una buena pregunta, yo creo que sí, en efecto, pero manteniendo ciertos momentos de culto formal, que digamos que es lo que te da el investimento de profesor de Lenguaje, ocupando el "po", el "cachai", ahí hay, me da la impresión que hay que saber moverse dinámicamente entre un registro y otro.

E: ¿Dónde está el límite?

D: De repente, está como la comodidad y ciertamente en algo que es bien intuitivo, a ustedes también les debe pasar, como el control sobre el propio histrionismo, que uno tiene que ser, tiene que aprender a controlar su histrionismo.

E: ¿Cómo controlas el tiempo de tu clase?

D: A veces es inevitable, a uno se le arranca la moto y de verdad se siente una sensación de comodidad frente a la cámara, en la que uno tiene arrebatos de psiquismos inconscientes (risas), se muestra, emerge.

E: Al principio, ¿Cómo te sentías con la cámara?

D: Al principio era nerviosismo, una cuestión mucho más compuesta, pero no tardamos mucho en adquirir la comodidad, la ventaja es que nos estamos relacionando con un aparato, ni siquiera hay otra persona oficiando de camarógrafo.

E: Lo que vemos, es que tú emites las grabaciones sólo.

D: sí, a veces está Nicolás afuera o arriba, apoyándome con algunas cosas. Pero acá estoy sólo.

E: ¿Eso te resulta más cómodo?

D: Por supuesto que sí, no es tan distinto al final, como te sientes estando detrás de *Facebook* o estar hablando por *Skype*, en cuanto a situación real, a la materialidad y concreción de la situación, estoy aquí frente a un computador.

